

# **Interkulturní mediace na základních školách**

Lenka Průšová

---

Bakalářská práce  
2012/2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka PRŮŠOVÁ**  
Osobní číslo: **H10759**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Interkulturní mediace na základních školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti interkulturní mediace na základních školách.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPÁŘOVÁ. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.**

**HOLÁ, Lenka. Mediace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2001. ISBN 978-80-247-3134-6.**

**HOLÁ, Lenka. Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0467-6.**

**MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.**

**ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.**

**ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Michaela Jurtíková**  
Ústav pedagogických věd

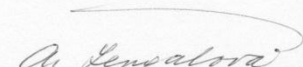
Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**3. května 2013**

Ve Zlíně dne 19. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 2.5. 2013 .....

.....  
.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce „Interkulturní mediace na základních školách“ je zaměřena na problematiku řešení interkulturních konfliktů žáků základních škol alternativní metodou – mediací. Teoretická část nám poskytuje základní informace ke zkoumané problematice. Zaměříme se na multikulturní školu, její činitele, na mediaci jako jeden ze způsobů řešení konfliktu i na samotný konflikt. Cílem výzkumu je zjistit využití interkulturní mediace jako alternativního způsobu řešení konfliktních situací mezi žáky odlišné kultury a to z pohledu dotazovaných učitelů základních škol vyučujících v multikulturních třídách.

Klíčová slova: mediace, mediátor, konflikt, interkulturní konflikt, učitel, žák, multikulturní výchova, školní klima, multikulturní škola, národnostní menšina

## **ABSTRACT**

Thesis "Intercultural mediation in elementary schools" is focused on the problems associated with pro-intercultural conflict resolution school pupils an alternative method - mediation. The theoretical part provides basic information on the researched topic. It is measured on a per-concept multicultural school, its agents, to mediation as a way of resolving the conflict and the conflict itself. The aim of the research is to determine the use of intercultural mediation as an alternative method of resolving conflicts between pupils of different culture from the perspective of those surveyed elementary school teachers teaching in multicultural classrooms.

Keywords: mediation, mediator, conflict, intercultural conflict, teacher, student, multicultural education, school climate, multicultural school, minority

Motto:

„ Nauč se pozorně poslouchat, co říká jiný a ze všech sil se snaž vcítit do jeho myšlení.“

Marcus Aurelius

Mé poděkování patří Mgr. Michaele Jurtíkové za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla jako vedoucí závěrečné práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám ZŠ v Přerově za poskytnutí rozhovorů k prováděnému výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině a svým blízkým za jejich podporu, pomoc a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>13</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ ŠKOLA.....</b>	<b>14</b>
1.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.1.1 Pojem multikulturní výchova.....	15
1.1.1 Multikulturní výchova jako součást RVP ZV.....	16
1.1.2 Cíle a metody multikulturní výchovy.....	17
1.2 KOMPETENCE UČITELE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	18
1.2.1 Multikulturní kompetence učitele.....	19
1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE ŽÁKA.....	23
1.3.1 Multikulturní kompetence žáka.....	25
1.4 VÝZNAM KLIMATU MULTIKULTURNÍ ŠKOLY PRO ÚČASTNÍKY EDUKAČNÍHO PROCESU.....	26
1.4.1 Typy školního klimatu.....	28
1.4.2 Vliv prostředí školy na její klima.....	29
1.5 UČITEL V MULTIKULTURNÍ ŠKOLE.....	31
1.6 ŽÁK ODLIŠNÉ KULTURY V MULTIKULTURNÍ ŠKOLE.....	33
1.6.1 Národnostní menšiny v ČR.....	34
1.6.2 Menšiny a etnika na přerovských základních školách.....	36
1.6.2.1 Stručný nástin romské menšiny v ČR.....	36
1.6.2.2 Stručný nástin vietnamské komunity v ČR.....	38
1.7 PŘÍCHOD ŽÁKA – CIZINCE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	40
<b>2 KONFLIKT.....</b>	<b>42</b>
2.1 TYPOLOGIE KONFLIKTŮ.....	43
2.2 INTERKULTURNÍ KONFLIKT V MULTIKULTURNÍ ŠKOLE.....	45
2.3 ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ.....	47
2.3.1 Vývoj konfliktu.....	47
2.3.2 Styly řešení konfliktů.....	48
2.3.3 Způsoby řešení konfliktů.....	49
2.3.4 Význam interkulturní komunikace a percepce při řešení konfliktu.....	51
<b>3 MEDIACE.....</b>	<b>53</b>
3.1 MEDIACE JAKO METODA.....	55
3.1.1 Účastníci mediace.....	57
3.2 MEDIÁTOR A JEHO ROLE.....	58
3.3 PROCES MEDIACE A JEHO FÁZE.....	60
3.4 VYUŽITÍ MEDIACE.....	63
3.5 INTERKULTURNÍ MEDIACE VE ŠKOLE.....	64
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>68</b>
<b>4 REALIZACE VÝZKUMU.....</b>	<b>69</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU.....	69
4.1.1 Hlavní výzkumná otázka.....	69
4.1.2 Dílčí výzkumné otázky.....	69

4.1.3	Definování výzkumných otázek.....	70
4.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	70
4.3	DRUH VÝZKUMU .....	71
4.4	METODA VÝZKUMU.....	72
4.5	PRŮBĚH A REALIZACE VÝZKUMU.....	72
4.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	73
4.7	INTERPRETACE DAT, SHRNUÍ VÝZKUMU .....	75
4.7.1	Kategorie Vztahy v multikulturní škole .....	75
4.7.2	Kategorie Všudypřítomný konflikt .....	78
4.7.3	Kategorie Řešení konfliktů.....	82
4.7.4	Kategorie Mediace ve škole .....	88
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>93</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>95</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>		<b>102</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>		<b>103</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>		<b>104</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>105</b>

## ÚVOD

Stále častěji se na českých školách setkáváme s žáky, kteří jsou jiných národností. Nejde jen o Romy, ale vlivem globalizace a migrace se k nám dostávají také příslušníci jiných národností, etnik a náboženství. K vzájemnému a spokojenému soužití je potřeba, abychom se seznámili s jejich kulturou, historií, zvyky a hodnotami a pokusili se jim porozumět. Právě neznalost a také předsudky a stereotypy vytváří prostor pro vznik konfliktních situací. Pro život v multikulturním prostředí je potřebné hledat cesty k vzájemnému porozumění, respektování a toleranci a zároveň potlačovat diskriminaci a rasovou nesnášenlivost.

Důležitou úlohu pro život v multikulturní společnosti má škola, která má za cíl vychovávat mladou generaci k porozumění k odlišným kulturám, solidaritě, respektu a toleranci. Před příchodem do školy byla dětem rodiči vštěpována vlastní kultura, tedy ta, do které se narodily. Při setkání se spolužáky z odlišné kultury může docházet ke střetům a konfliktním situacím. Právě na pedagogovi je, aby se stal mediátorem a tyto interkulturní konflikty se snažil vyřešit. Ještě lepší by bylo, aby předešel vzniku konfliktů, tím že bude předávat žákům potřebné informace a vzbudí v nich zájem i o kulturu odlišnou.

Hned v úvodu je třeba vymezit, co je v této práci myšleno pod pojmem minoritní či menšinová skupina, jelikož skupiny respektive sociokulturní skupiny mohou být chápány odlišně. Rozdílnost skupiny může být pojímána například na základě rasy, jazyka, genderu, sexuální orientace, tělesné nebo duševní handicapovanosti nebo socioekonomicky. V této bakalářské práci se nebudeme zabývat vzájemnými vztahy jednotlivých sociokulturních skupin, nýbrž pouze koexistencí odlišných kultur a to na národní a etnické úrovni.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V první kapitole teoretické části se budeme zabývat multikulturní školou. Zaměříme se na multikulturní výchovu ve školním vzdělávání, školní prostředí a jeho dva nejdůležitější činitele – učitele a žáka, u kterých vymezíme potřebné kompetence včetně těch multikulturních. Dále se budeme zabývat národnostními menšinami v České republice a stručně charakterizujeme dvě, které jsou nejvíce zastoupené na přerovských základních školách. Následující dvě kapitoly Konflikt a Mediace jsou stěžejní pro praktickou část, tedy výzkum. Konflikty respektive interkulturní konflikty nejprve rozdělíme na jednotlivé typy a následně se budeme zabývat jejich vývojem a řešením. V závěrečné kapitole teoretické části rozebereme mediaci jako jednu z metod řešení konfliktů, kdy popíšeme její jednotlivé fáze.

Dále uvedeme role mediátora v tomto procesu a zaměříme se na interkulturní mediaci ve škole.

Empirická část se zabývá zjištěním, zda dochází ke konfliktním situacím mezi majoritní skupinou a minoritou, respektive žáky hlásící se k jiné než české kultuře, a jakým způsobem jsou tyto konflikty řešeny. Zda je konkrétně na přerovských základních školách využívána alternativní metoda řešení interkulturních konfliktů prostřednictvím mediace. Záměrně byl vybrán Přerov, jelikož je v něm větší míře zastoupeno romské etnikum, ale také se zde zvýšila populace z řad vietnamské komunity a právě tyto dvě minority doplňují ve třídách základních škol majoritní skupinu. Výzkum bude proveden kvalitativní metodou prostřednictvím rozhovorů s učiteli vyučujícími v multikulturních třídách vybraných základních škol v Přerově. Cílem bakalářské práce je zjistit nové poznatky k této problematice, jelikož se domníváme, že se jedná o téma poměrně nové a dosud neprobádané a věříme, že budou přínosem do budoucna.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MULTIKULTURNÍ ŠKOLA

Školu navštěvoval každý z nás. Do školy chodili naši rodiče, my i naše děti. V minulosti bylo spíše vzácností mít za spolužáka cizince. Taktéž romské děti byly převážně segregovány v dnes už bývalých zvláštních školách. Až do roku 1989 byla Česká republika považována za téměř homogenní stát. V souvislosti se změnou režimu a následným otevřením hranic začali na území tohoto státu přicházet příslušníci jiných zemí a jejich rodiny. Jejich počty se počali zvyšovat vstupem České republiky do Evropské unie.

K 31. 10. 2012 je na území ČR dle Ředitelství služby cizinecké policie (MVČR, 2012) evidováno celkem 439 223 cizinců včetně azylantů, přičemž nejvíce jsou zastoupeni Ukrajinci (114 481 osob), Slováci (85 133 osob), Vietnamci (57 587 osob) a Rusové (33 515 osob). I děti přistěhovalců je však potřeba vzdělávat. Dnes do českých škol chodí přibližně 2% žáků, pro které je čeština cizím jazykem. Dá se předpokládat, že počty se budou i nadále zvyšovat a z českých škol se stále více budou stávat školy multikulturní.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 221) uvádí, že škola je „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.“

Stejně můžeme chápat i multikulturní školu, tedy jako zařízení, kde se setkávají a vzdělávají žáci české národnosti společně s žáky jiných národnostních menšin. Tyto můžeme kategorizovat na příslušníky národnostních menšin, kteří žijí na území České republiky trvale, např. Romové, Slováci, Poláci, nebo se jedná o děti cizinců, kteří k nám přišli z nejrůznějších důvodů (Vietnamci, Ukrajinci, Rusové apod.). Pro všechny platí rovný přístup k základnímu vzdělávání a plnění povinné školní docházky, což je zakotveno v novele školského zákona č. 343/2007 Sb. (Sbírka zákonů, 2007, s. 4886).

V literatuře se můžeme setkat také s pojmem inkluzivní škola. „Inkluze znamená vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem tak, že všechny získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat ve společné výkonově heterogenní sociální skupině“ (Houška, 2007, s. 8). V inkluzivní škole podobně jako v multikulturní škole jsou vzdělávání všichni žáci dohromady, přičemž je kladen důraz na vzájemnou toleranci, ohleduplnost a podporu.

Od školy a stejně tak multikulturní školy se očekává, že bude rozvíjet osobnosti všech žáků, vybaví je vědomostmi, znalostmi a dovednostmi potřebnými pro další vzdělávání a plnohodnotný život. Má podporovat soudržnost a solidaritu v multikulturním světě a zároveň zajišťovat udržení kulturního a národního dědictví novými generacemi. V neposlední řadě má být místem zajišťujícím žákům příjemné prostředí, bezpečí, jistotu, péči a vstřícnost.

Právě v souvislosti s multikulturní školou bylo žádoucí zavést do učebních osnov multikulturní výchovu.

## 1.1 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání

V České republice se žáci stále více setkávají a budou setkávat s příslušníky jiných zemí, národů a etnik a to nejen na půdě multikulturní školy, ale i v dalším životě. Škola by je měla na takový stav připravit a předat jim poznatky, dovednosti a postoje, aby získali povědomí o odlišných kulturách a zároveň předejít konfliktům mezi menšinami a majoritní společností. Z tohoto důvodu byla do vzdělávání zavedena multikulturní výchova.

### 1.1.1 Pojem multikulturní výchova

Dle Pedagogického slovníku multikulturní výchova „vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 123)

Multikulturní výchovu můžeme chápat jako edukační činnost zaměřenou na příslušníky odlišných kultur, která je má naučit spolu žít, vzájemně se tolerovat a kooperovat. Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova je vědeckou disciplínou, pojímáme ji nejen z praktické oblasti, ale také z oblasti vědecké teorie, výzkumu a podpůrných aktivit vycházejících právě z vědecké teorie a výzkumu. (Průcha, 2001, s. 13)

V literatuře se setkáváme s nejednotnými pojmy multicultural education (multikulturní výchova), intercultural education (interkulturní vzdělávání), interethnic/multiethnic education (interetnická/multietnická výchova) nebo global education (globální výchova). První dva uvedené termíny jsou užívány nejčastěji, kdy mnoho autorů je považuje za synonyma. Podobnost významu těchto adjektiv vyvrací Buryánek (2002, s. 12), který uvádí, že pojem multikulturní znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, např.

multikulturní společnost je taková, kde jsou přítomny minimálně dvě kulturně odlišné skupiny, ale může u nich docházet k segregaci, kdy každá skupina žije odděleně, či diskriminaci, kdy dochází k omezování a utiskování jedné skupiny skupinou druhou. V interkulturní společnosti dochází k vzájemným stykům, kulturním výměnám a spolupráci, ke vzájemnému obohacování jedné kultury kulturou druhou.

Stejně na rozlišení těchto termínů nahlíží Potočková (1998, s. 33). Multikulturní společnost se sestává ze skupin rozdílných etnických či náboženských přesvědčení. Tyto menšiny jsou majoritní společností spíše tolerovány než rovnocenně přijímány. Naopak interkulturní společnost vzájemné vztahy mezi minoritou a majoritou podporuje, snaží se o vzájemnou toleranci, o řešení konfliktů, potlačování předsudků a stereotypů, respektuje odlišnosti.

V bakalářské práci budeme obecně používat termín multikulturní. Pokud však budeme čerpat z literatury autorů, kteří využívají pojmu interkulturní, zachováme jejich terminologii.

V souvislosti s migrací a s tímto spojeným nárůstem žáků a studentů odlišných kultur a národnostních menšin do českého školství muselo dojít ke změnám v současném vzdělávání a multikulturní výchova tak vstoupila do školních dokumentů.

### **1.1.1 Multikulturní výchova jako součást RVP ZV**

V České republice je multikulturní výchova poměrně novým pojmem, se kterým se setkáváme přibližně od roku 1990. V současné době je však termínem často používaným především ve školství, k čemuž přispělo i to, že je jedním z průřezových témat Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání. Průřezové téma není samostatným vyučovacím předmětem, ale prolíná do všech oblastí výuky. Úkolem takového tématu je rozvíjet žákovu osobnost a především v oblasti postojů a hodnot. (RVP ZV, 2007, s. 100)

Multikulturní výchova jako jedna z průřezových témat RVP ZV seznamuje žáky s rozmanitostí různých kultur. Pokud se seznámí s tradicemi a hodnotami odlišných kultur, budou si moci lépe uvědomovat svou vlastní kulturu. Vede k chápání, toleranci, solidaritě a spravedlnosti a zároveň se snaží o odbourání nepřátelství a diskriminace. Dále pomáhá nacházet společné cesty pro vzájemné respektování a spolupráci majoritních a minoritních skupin. (RVP ZV, 2007, s. 107)



Aby bylo vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy účinné, musí být její obsah provázán se vzdělávacím obsahem všech vyučovacích předmětů, zejména pak v předmětech jako je dějepis, zeměpis, občanská nauka apod. (Průcha, 2001, s. 25).

Mistrík (2008, s. 18) pojímá multikulturní výchovu jako soustavu výchovných cílů a metod, jejichž cílem je podporovat spokojené soužití kultur.

### 1.1.2 Cíle a metody multikulturní výchovy

Obecným cílem multikulturní výchovy je upevňování vztahů mezi majoritou a minoritou. Příslušníci obou skupin si musí uvědomit, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti. Musí se snažit poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné, a v neposlední řadě se naučit řešit konflikty pokojnou cestou. (Buryánek, 2002, s. 14)

Dle Mistríka (2008, s. 28) může multikulturní výchova přispět ke spokojenému vzájemnému soužití příslušníků odlišných kultur, k odstranění konfliktů mezi příslušníky odlišných kultur a ke snížení možnosti vzniku konfliktů nových.

Strategií multikulturní výchovy podle Tancoše (2004, s. 29) je vytvořit multikulturní společnost ve třídě i ve škole. Všechny děti bez ohledu na příslušnost k etnické, náboženské, sociální či jiné skupině mají získat zkušenost spolužití, která se vyznačuje spravedlností, rovností, spoluprací a vzájemnou vstřícností. Menšinové děti se mají cítit ve společnosti jako doma a škola k tomu má přispět co nejvíce. Zkušenost multikulturní vzájemnosti je důležitá i pro většinové děti, pokud mají dospět k zodpovědnému demokratickému občanství. Tancoš rozdělil úlohy školy ve vztahu k multikulturní výchově do čtyř skupin:

1. Maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin, zejména při školní práci a zábavě.
2. Učit, předcházet a konstruktivně řešit konflikty mezi dětmi patřící k různým skupinám.
3. Maximalizovat vzájemné kulturní obohacování.
4. Poskytovat dětem co nejvíce informací o menšinách popř. o jiných národech a kulturách.

Ve školství se stále podceňuje minoritní kultura, osobnost žáka jako příslušníka minority. Každá národnostní a etnická kultura má čím obohatit celý školský, výchovný a vzdělávací systém. Považujeme za potřebné rozvinout teorii a praxi multikulturního školství a zavádět do praxe principy interkulturní pedagogiky. (Tancoš, 2004, s. 32)

### **Metody multikulturní výchovy**

Hlavním nedostatkem školních dokumentů je, jakým způsobem má být multikulturní výchova prezentována žákům. Program nenabízí konkrétní výukové metody a učitelé si často nevěděli rady, jak zařadit prvky multikulturní výchovy do výuky. Na tuto problematiku již zareagovalo mnoho autorů a společností vydáváním metodických materiálů a příruček obsahujících návody a doporučení pro učitele. Za všechny můžeme zmínit vzdělávací program Varianty a jeho příručku 10 krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu.

Dle Buryánka (2002, s. 18-20) je v interkulturním vzdělávání kladen důraz na interakci mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Pro realizaci výuky jsou vhodné všechny formy zážitkového učení. Nejčastěji využívanými metodami jsou diskuze, inscenační a situační metody nebo besedy. Ve výuce se nepoužívá pouze jedna metoda, ale kombinace více metod současně. Příručka Interkulturní vzdělávání nabízí např. metodu diskuze, která u žáka rozvíjí schopnost hovořit i naslouchat. Další metodou může být skupinové vyučování, které u žáků podporuje jejich týmovou a kolektivní spolupráci. Oblíbené jsou také simulační hry, kdy si žáci mohou vyzkoušet, jak by se v určité situaci, např. při konfliktech s příslušníky odlišné kultury, zachovali.

Aby mohl učitel pomocí metod realizovat výuku a vůbec začlenit multikulturní výchovu do základního vzdělávání, musí disponovat multikulturními kompetencemi. V následující kapitole však nejprve vymezíme kompetence učitele obecně a poté se zaměříme na specifické kompetence, kam právě multikulturní kompetence patří.

## **1.2 Kompetence učitele na základní škole**

Jednoduchou definicí kompetencí učitele uvádí Pedagogický slovník, který za kompetence považuje vědomosti a dovednosti, kterými by měl každý disponovat, aby mohl kvalitně vykonávat své povolání (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 101).

Vašutová (2004, s. 92) nahlíží na pedagogické kompetence z hlediska profesionality „Profesní kompetence učitele vymežujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém

profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích.“

V pedagogické literatuře se můžeme setkat s různou taxonomií profesních kompetencí podle toho, čemu autor přikládá největší důraz. Například Spilková (1996 cit. podle Průcha, 2002, s. 219) uvádí tyto složky profesní kompetence:

- kompetence odborně předmětové - vědecké základy jsou nevyhnutelné
- kompetence psychodidaktické - vytvářet podmínky pro učení
- kompetence komunikativní - vztah k dětem, světu i dospělým
- kompetence organizační a řídicí - schopnost plánovat a projektovat svou činnost
- kompetence diagnostická a intervenční - jak žák myslí, cítí, jedná a proč
- kompetence poradenské a konzultativní - vztahy k rodičům
- kompetence reflexe vlastní činnosti - činnost jako předmět analýzy, umět vyvodit důsledky

Na základě dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol na téma, které kompetence pro výkon učitelské profese považují za klíčové, bylo zjištěno, že učitelé vlastně považují všechny kompetence za důležité, přičemž na první místo zařadili kompetence komunikativní (Novotná, 2007).

### 1.2.1 Multikulturní kompetence učitele

Při realizaci multikulturní výchovy se od učitele požaduje, aby byl navíc vybaven multikulturními kompetencemi. Zvláště pak je to žádoucí u pedagogů, kteří vyučují v heterogenních třídách. Učitel by měl disponovat geografickými i kulturními znalostmi žáka – cizince, kterého má ve své třídě. Měl by znát zvyky, tradice, vyznání a postoje národa, ke kterému se hlásí. Informovanost o specifických prvcích kultury učiteli může pomoci při řešení problémů nebo objasňování konfliktů mezi žáky odlišné kultury.

Za základní rysy interkulturně orientovaného učitele považuje Luptáková (2004, s. 60) autenticitu, tvořivost, celistvost, svobodu, mnohostrannost a zodpovědnost (viz obrázek 1).

Obrázek 1 Vlastnosti multikulturně kompetentního pedagoga



Autenticita spočívá ve schopnosti adekvátně posoudit realitu, tvořivost ve schopnosti nacházení nových způsobů řešení problémů. Svobodou se rozumí, že učitel má při realizaci multikulturní výchovy široký obzor, což s sebou nese nezávislost, ale i rizika. Zodpovědností se rozumí, že za každý čin je odpovědný. Mnohostrannost je chápána jako všeobecný rozhled, neustálé sebevzdělávání a profesní růst a celistvost představuje vnitřní vyrovnanost, emoční stabilitu učitele. Všechny tyto složky jsou vzájemně provázané a společně s profesní připraveností jsou základem pro úspěšné naplňování cílů multikulturní výchovy. (Luptáková, 2004, s. 60)

Průcha (2006, s. 102) označuje termín interkulturní kompetence za „způsobnost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik a ras.“

Požadavky na učitele jsou kladeny ve dvou rovinách:

1. Učitelé si mají osvojit teoretické koncepce zabývající se etnickými a rasovými problémy, především by měl znát s nimi spojené pojmy a pojmy multikulturní výchovy, např. asimilace, akulturace, integrace, multikulturalismus, rasismus, xenofobie, diskriminace apod.
2. Učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturní výchovy (Průcha, 2006, s. 101)

Později Průcha (2010, s. 46) interkulturní kompetence učitele definuje jako jeho způsobnost vykonávat efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur

s využitím svých znalostí a dovedností v oblasti národních kultur. Základem je jazyková vybavenost a respektování kulturních odlišností.

Mistrík (2008, s. 66) považuje za podstatné, aby byl učitel vybaven kromě všeobecných pedagogických kompetencí (schopnost tolerance a empatie vůči odlišné kultuře, schopnost podporovat spolupráci a respektovat individuální potřeby žáků a umět komunikovat a řešit problémy a konflikty), také speciálními kompetencemi pro úspěšné zvládnutí multikulturní výchovy a to: ctít rozmanitost kultur, odmítat diskriminaci založenou na kulturní a rasové odlišnosti, respektovat práva a povinnosti většinové i menšinové kultury, mít alespoň základní vědomosti o kultuře žáků, které vyučuje, být otevřený novým kulturám, ale zároveň ctít kulturu vlastní.

### **Modely interkulturních kompetencí**

Problematikou interkulturních kompetencí a konstruováním modelů interkulturních kompetencí se zabývají jak zahraniční vědci např. Popeová, Reynoldsová (1997) a jejich AKS model nebo Deardorffová (2004), jenž je autorkou Pyramidového a Procesního modelu, tak i čeští tvůrci. K nim patří např. Průcha (2006) s hierarchickým modelem nebo Morgensternová (2007), která na svůj model nahlíží z psychologického hlediska. Jednotlivé modely se od sebe liší složkami multikulturních kompetencí a jejich vzájemnou interakcí.

Morgensternová (2007, s. 10-13) řadí do interkulturních kompetencí kromě schopností, dovedností a znalostí také osobnostní rysy. V interkulturních situacích nějak myslíme, nějak ji prožíváme a nějak se v ní chováme, tedy využíváme kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence. **Kognitivní kompetence** jsou naše znalosti, schopnosti a dovednosti. Jsou tvořeny reálným pohledem na sebe sama („vnitřní já“) a uvědoměním si našeho „kulturního já“ (hodnoty, tradice normy domácí kultury). Společně pak vytváří naši kulturně – sociální identitu. Do této oblasti dále můžeme zařadit schopnost uvědomit si naše předsudky a stereotypy a schopnost získávat a zpracovávat poznatky o cizí kultuře. **Afektivní kompetence** umožňují prožívání interkulturní situace. Spočívají ve schopnosti jedince být empatický, kulturně senzitivní a adaptabilní, zejména v přijetí nových kulturních vzorců chování. **Behaviorální kompetence** zahrnují schopnosti a dovednosti jako např. umění komunikace, kooperace, řešení konfliktů a problémů v interkulturní situaci. Přehled interkulturních kompetencí dle Morgensternové (2007, s. 13-14) je uveden v následující tabulce:

Tabulka 1 Přehled multikulturních kompetencí

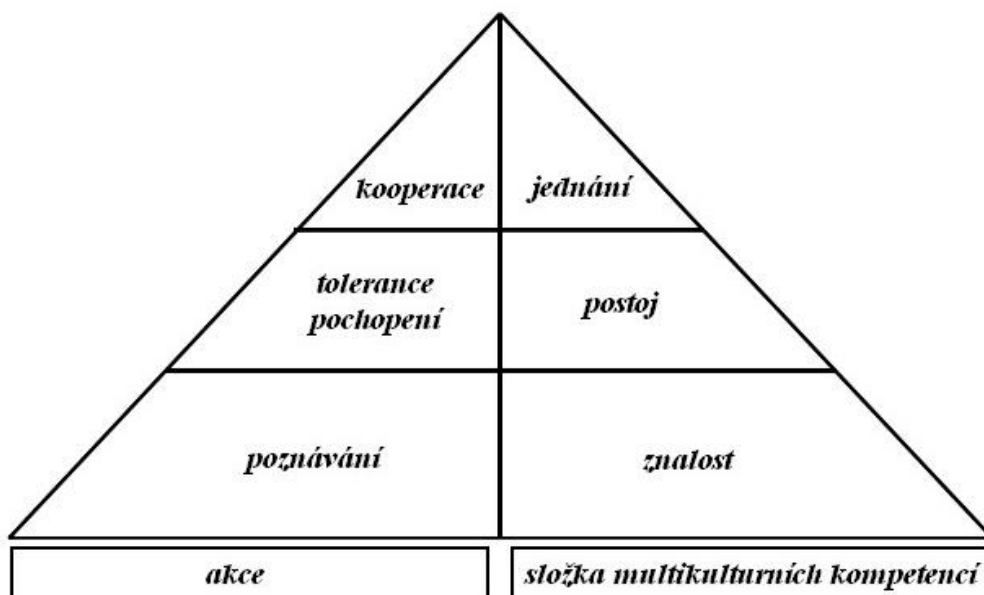
kognitivní kompetence	
reálný pohled na sebe sama	posilování sebereflexe sebepojetí
kulturní identita	uvědomit si vlastní „kulturní závaží“ kulturní já uvědomit si vlastní kulturní hodnoty, normy a tradice a jejich význam pro svoji osobnost
poznatky o cizí kultuře	získat poznatky o cizí kultuře přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou
předcházet předsudkům, stereotypům tolerování odlišnosti	naučit se být „kulturně“ otevřený a tolerantní posílit pozitivní postoj vůči cizím kulturám
afektivní kompetence	
interkulturní senzitivita a adaptabilita	citlivost vůči cizí kultuře a schopnost adaptability
empatie	vcítit se do cizích mentalit, jejich specifík a lépe interpretovat cizí vzorce chování
interpersonální vztahy a jejich prožívání	správně interpretovat emoce v dané kultuře uvědomit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultuře či jiná specifika
behaviorální kompetence	
umění interkulturní komunikace	schopnost komunikovat bez komunikačních šumů a nedorozumění autenticita projevu umění naslouchat uvědomění si a respektování formálních pravidel v cizích kulturách práce s neverbální komunikací (význam artefaktů) pochopení specifčnosti humoru či ironie
řešení interkulturních problémů/konfliktů	vnímat a správně interpretovat konfliktní situace naučit se strategii řešení konfliktů
schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu	respektovat ostatní pochopit svoji roli v týmu přispívat k rozvoji v týmu a facilitovat jej

Hladík (2010, s. 35) sestavil hierarchický model multikulturních kompetencí na základě tří klíčových složek multikulturních kompetencí a Průchovy rovnice multikulturní výchovy (viz obrázek 2).

„Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat“ (Průcha, 2006, s. 17).

Základem jednání a chování jsou znalosti. Jedním z předpokladů pro získání znalostí je ochota poznávat. Na základě dostatečných znalostí a poznání můžeme zaujmout určitý postoj k interkulturní problematice. Na stejném stupni jako postoje se nachází tolerance a pochopení. Cílem je dojít ke vzájemné spolupráci kulturně odlišné společnosti a schopnosti s nimi jednat. (Hladík, 2010, s. 35)

Obrázek 2 Hierarchický model multikulturních kompetencí



Ke kvalitní učitelské práci potřebuje být pedagog vybaven znalostmi, dovednostmi a postoji. Tím, že je škola multikulturní, klade na učitele vyšší nároky spočívající k dovybavení multikulturních kompetencí. Shrneme-li kompetence a multikulturní kompetence učitele, můžeme konstatovat, že úkolem pedagoga základního vzdělávání je poskytnout žákům všeobecné vzdělání a rozvíjet v něm klíčové kompetence.

### 1.3 Klíčové kompetence žáka

Stejně jako u učitelů můžeme kompetence v obecné rovině pojímat i u žáků jako určitou schopnost, způsobilost a kvalifikaci (Hartl, Hartlová, 2009, s. 263).

Jak uvádí RVP ZV (2005, s. 12) cílem základního vzdělávání je utvářet a postupně rozvíjet u žáků klíčové kompetence.

Klíčovými kompetencemi se rozumí souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro osobní rozvoj a uplatnění jedince. Osvojování těchto kompetencí začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupem existence jedince se dotváří. Jedná se tedy o celoživotní a poměrně komplikovaný proces. Získané klíčové kompetence, které žák dosáhne, tvoří základ pro další rozvoj kompetencí. (RVP ZV, 2005, s. 14)

Pracovní skupina Evropské komise zaměřující se na tuto oblast stanovila definici klíčových kompetencí takto: „Klíčové kompetence představují přesný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Základy těchto klíčových kompetencí by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet základ pro další vzdělávání i jako součást celoživotního učení.“<sup>1</sup> (Vzdělávání a odborná příprava 2010, 2004, s. 6)

Předními autory zabývajícími se klíčovými kompetencemi jsou Belz a Siegrist. Klíčové kompetence vymezují jako **sociální kompetence**, to znamená, že jedinec je schopen pracovat v týmu, komunikovat s ostatními a čelit konfliktním situacím. **Kompetence ve vztahu k vlastní osobě**, kdy jedinec dokáže nakládat s vlastní hodnotou a vědomě ji rozvíjet, a **kompetencí v oblasti metod** se rozumí schopnost jedince uplatňovat odborné znalosti, třídít informace a dávat je do kontextu a vytvářet nová řešení. (Belz, Siegrist, 2001, s. 167)

Z těchto kompetencí získává jedinec schopnosti, které Belz a Siegrist (2001, s. 168) dále rozdělují do oblastí: schopnost komunikovat a kooperovat, řešení problémů a kreativita, samostatnost a výkonnost, schopnost přijmout odpovědnost, schopnost přemýšlet a učit se a schopnost zdůvodňovat a hodnotit.

Evropská komise v rámci Lisabonského procesu stanovila pro žáky základního vzdělávání osm základních klíčových kompetencí a to: Komunikace v mateřském jazyce, Komunikace v cizím jazyce, Matematická gramotnost v oblasti přírodních věd a

---

<sup>1</sup> Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfilment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning.



technologií, Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie, Učit se učit (kompetence k učení), Interpersonální sociální a občanské kompetence, Podnikatelské kompetence (v originále entrepreneurship) a Kulturní rozhled. Samozřejmě se předpokládá, že tyto kompetence si žák osvojí a dále budou rozvíjeny v dalším vzdělávání a v dospělosti. Zájem o osvojení klíčových kompetencí by měly mít nejen školy a učitelé, ale také rodiče. (Hučinová, 2004)

V základním vzdělávání v České republice jsou za klíčové považovány a v RVP ZV (2005, s. 14) uvedeny **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.**

Na základní kompetence v rámci multikulturní výchovy navazují multikulturní kompetence.

### 1.3.1 Multikulturní kompetence žáka

Cílem interkulturního vzdělávání je podle Buryánka (2002, s. 14) vybavit žáka interkulturními kompetencemi a připravit ho tak na život v pluralitní společnosti. Mezi kompetence řadí znalosti o odlišných etnických skupinách žijících na území ČR. Jedinci by měli být informováni o problematice multikulturality. Žák by se měl umět orientovat v pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých. Měl by být schopen nekonfliktně a úspěšně komunikovat s cizinci. Je třeba, aby zaujal pozitivní stanoviska k odlišným kulturám, byl k nim otevřený a tolerantní a respektoval rostoucí kulturní rozmanitost. Odlišnost by neměla být chápána jako zdroj konfliktu, ale jako přínos a obohacení vztahů mezi žáky.

Buryánek (2001, s. 27) zdůrazňuje, že žákům nelze předávat pouze informace, ale především je vést ke změně postojů a rozvíjet v nich dovednosti v multikulturní sféře. V oblasti postojů je důležité, aby si žák uvědomil a zaujal pozitivní stanoviska rovnosti a rozdílnosti kultur, ctil kulturu vlastní a byl ochoten potlačit vlastní předsudky a participovat na spravedlivém řešení konfliktů. Na poli dovedností již žák dokáže jednat a to tak, že se orientuje v multikulturní společnosti, podílí se na řešení sporů, respektuje různorodost kultur a vzdoruje projevům intolerance a diskriminace.

Multikulturní kompetence u žáka má rozvíjet multikulturní výchova. Mistrík (2008, s. 27) vidí cíl multikulturní výchovy v rozvoji poznání, kdy žák získává informace o

odlišných kulturách. Sebereflexe mu umožňuje uvědomit si vlastní kulturu. Tolerance mu pomáhá zaujmout tolerantní postoj k příslušníkům odlišných kultur. Rozvojem empatie získá porozumění pro odlišnost kultur a akceptace ho vede k přijímání členů odlišných kultur za rovnocenné. Rozvíjení spolupráce motivuje žáky ke kooperaci s žáky odlišné kultury.

### **Přínos multikulturní výchovy k rozvoji osobnosti žáka**

Jak je uvedeno v RVP ZV (2009, s. 107-108) multikulturní výchova rozvíjí osobnost žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Učí žáky přijímat všechny kultury a etnika bez rozdílu, chápat a tolerovat odlišné zájmy a názory druhých. Rozvíjí v nich schopnost spolupráce a komunikace s příslušníky jiných národnostních, náboženských a etnických skupin. Učí je uplatňovat svá práva, ale také respektovat práva druhých, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti. Napomáhá prevenci vzniku xenofobie a poskytuje znalost pojmů spojených s multikulturalitou. Další přínos multikulturní výchovy je v oblasti postojů a hodnot. Buduje u žáků respekt, toleranci a úctu k odlišným kulturám a zároveň jim pomáhá uvědomovat si vlastní kulturní identitu. Učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení a ne jako zdroj konfliktu. Vede žáky k prosazování proti xenofobii, rasismu, intoleranci a diskriminaci a v neposlední řadě je učí aktivně se podílet na podpoře vztahu společnosti k minoritám.

Multikulturní výchova a s ní spojené rozvíjení multikulturních kompetencí není jen součástí výuky, ale prostupuje celým klimatem školy.

## **1.4 Význam klimatu multikulturní školy pro účastníky edukačního procesu**

Pod pojmem **školní klima** si můžeme představit v postatě cokoliv, co je nehmatatelné, týká se školy, školního prostředí a působí na všechny aktéry školního procesu. Také mnozí odborníci nahlíží na tento nesmírně složitý pojem odlišně.

Dle Mareše (2001, s. 583) klima školy můžeme charakterizovat jako stabilní průběhy vnímání, prožívání, hodnocení a reakce všech aktérů školy na veškeré dění ve škole. Aktéry školního procesu jsou nejen učitelé a žáci, na které se v bakalářské práci zaměřujeme, ale také zřizovatel školy, ředitel, pedagogický sbor, zaměstnanci školy a v neposlední řadě rodiče.

Podobně je termín vymezen v Pedagogickém slovníku Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 97). „Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, popřípadě zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je například klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy apod.“

Klima školy vypovídá o tom jak se účastníci školního prostředí, tedy učitelé, žáci a rodiče v dané škole cítí, jak je toto prostředí motivuje v práci a studiu a jak ovlivňuje průběh učení a jeho výsledky. Dobré školní klima prospívá nejen žákům, ale pozitivně působí také na učitele a vedení školy. V opačném případě může docházet ke konfliktním situacím mezi žáky popř. mezi žáky a pedagogy či vedením školy. Cílem každého pedagoga by mělo být navodit příjemné klima, aby se žák ve škole a třídě cítil dobře. Od toho se odráží také jeho vztah ke škole, učitelům i spolužákům. Klima školy působí na utváření jedince a jeho psychosociální rozvoj.

### **Klima v multikulturní škole**

Jak uvádí informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému s názvem Inkluzivní škola, multikulturní škola by měla zabezpečit takové klima, kde minorita bude mít možnost seznámit majoritu s jejich kulturou, hodnotami a tradicemi, kde bude prostor pro vzájemné poznávání obou kultur a skupin, kde bude docházet k rovnoprávnosti, k vzájemné toleranci, respektu, přátelství. Zároveň by měla přispět k odstranění předsudků. Právě pro překonávání předsudků a předcházení rasismu u žáků by měl pedagogický sbor zastávat určitou strategii:

- vyvarovat se stereotypizace (při negativní zkušenosti s chováním jednotlivce odlišné kultury tuto přenést na všechny členy odlišné kultury)
- vést žáky k upřímnému sdělování pocitů
- projevit empatii k nahněvaným žákům
- vymezit jednoznačná pravidla koexistence ve třídě
- motivovat žáky k morálním úsudkům, podporovat v nich empatii
- nesegregovat žáky národnostních menšin, vytvářet multikulturní třídy (Inkluzivní škola)

### 1.4.1 Typy školního klimatu

Každé prostředí školy se nějak specificky projevuje a podle toho, jak na kterého účastníka působí, podává informace o školním klimatu. Jednotliví aktéři však mohou klima školy vnímat rozdílně.

Známe několik různých dělení, které se třídí podle rozdílných hledisek. Můžeme zmínit např. rozdělení podle Oswalda (1998 cit. podle Grecmanová, 2004), který rozlišuje funkčně orientovaný, distanční a osobnostně orientovaný typ školního klimatu.

**Funkčně orientovaný typ** se projevuje špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Na žáky je vyvíjen přílišný tlak, nemohou se zapojit do výuky, nemají důvěru v učitele, naopak mají ze školy strach. Také třídní kolektiv je špatný, mezi spolužáky dochází ke konkurenčnímu boji. Vzájemné vztahy mezi učiteli jsou dobré, mezi učitelem a ředitelem průměrné a mezi učiteli a rodiči negativní.

U **distančního typu** je vztah mezi učiteli a žáky negativní, ale spolužáci mezi sebou vycházejí dobře. Žáci sice do školy chodí neradi, ale nemají z ní strach. Učitelé jako u předchozí kategorie zažívají stres. Vztah mezi učiteli, ředitelem i rodiči je negativní.

**Osobnostně orientovaný typ** se dá označit za téměř ideální. Rodiče i učitelé považují toto klima za pozitivní. Vztahy mezi vedením školy, učiteli, žáky a rodiči jsou vesměs kladné a taktéž vzájemné vztahy žáků jsou pozitivní. Většinou děti chodí do školy rády, mají zájem o učení a vysokou motivaci. Také učitelé netrpí stresovými situacemi. Jsou spokojeni v zaměstnání, i když jsou na ně kladeny vysoké požadavky.

Mareš (2005, s. 22-23) vidí jednotlivé typy školního klimatu buď jako pozitivní nebo negativní.

#### **Negativní klima školy**

Celkové fungování školy je ovlivněno řadou negativních jevů. Mohou být způsobeny jednotlivými aktéry, nebo pramení z nedostatku vzájemných vztahů a vzájemného působení. Ze strany žáků se jedná o vyrušování, šikanu, násilí a agresivitu ke spolužákům, konzumaci alkoholu, drogovou závislost apod. Nedostatky na straně učitelů a vedení školy mohou být nemožnost osobního růstu, nepříjemná atmosféra v učitelském sboru, nemožnost spolupodílet se na rozvoji školy. Negativní psychosociální klima školy je předmětem intervenčního zásahu.

### Pozitivní klima školy

O pozitivní klima se jedná tehdy, pokud se učitelé, žáci i rodiče zabývají učením, komunikací a výchovně vzdělávací činností. Dochází ke vzájemné kooperaci. Ve škole se cítí bezpečně a příjemně a škola má o edukační činitele zájem. (Mareš, 2005 s. 23)

Pozitivní školní klima by mělo podporovat rozvoj osobnosti žáků, samostatnost, neklást na ně vysoké požadavky, které jsou neúměrné jejich schopnostem, dát pocit jistoty a bezpečí, podílet se na spoluvytváření školy. Učitelé vidí v pozitivním klimatu školy příjemné pracoviště, samostatnost a svobodu v práci, seberealizaci, uznání, spravedlivé hodnocení a kladné vztahy s kolegy. Rodiče si od příznivého klimatu slibují dobrou komunikaci se školou, vstřícnost ze strany učitelů, spravedlivé zacházení s dětmi, podporu dětem a motivaci k učení. Na školách s pozitivním klimatem se většinou setkáme s ředitelem, který je empatický, má demokratický přístup ke svým podřízeným, uznává je, přijímá jejich rozhodnutí. Je aktivní, angažovaný a kladně hodnocený. Ve škole, která disponuje takovýmto ředitelem, vzrůstá sebevědomí a sebedůvěra žáků a snižuje se nechuť ke škole. Dochází ke spolupráci mezi všemi účastníky. Učitelé jsou samostatní, více žáky chválí a sympatizují s nimi. Snaží se o působivé a účinné vyučování, vytvářejí nové metody a formy. Realizují také mimoškolní aktivity. Zní to jako pohádka, ale vytvořit pozitivní školní klima je možné, ale je nutné pracovat s prostředím školy. (Grecmanová, 2004)

#### 1.4.2 Vliv prostředí školy na její klima

Klima školy úzce souvisí se **školním prostředím**. Nemůžeme čekat, že v nepřátelském prostředí se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěra a že zde bude vládnout spravedlnost a tolerance.

Ke školnímu prostředí patří **ekologická, společenská, sociální a kulturní dimenze** (Grecmanová, 2004).

**Ekologická dimenze** zahrnuje materiální a estetické stránky školy. Můžeme sem zařadit architekturu budovy, zařízení a přilehlé prostory např. hřiště.

Mareš, Krivohlavý (1995 cit. podle Čáp, Mareš, 1995, s. 582) blíže specifikují tuto dimenzi o prvky **architektonické, hygienické, ergonomické a organizační**:

- architektonické aspekty nám určují v jaké části obce je budova školy situovaná, architektonické řešení objektu a okolí, rozmístění tříd, kabinetů, sborovny, vybavení učeben, situování tělocvičny, školní jídelny apod.
- do hygienických aspektů patří akustika, osvětlení, vytápění, prašnost, větrání, nezávadnost stavebních materiálů i vnitřního vybavení učeben, dodržování psychohygieny
- v sekci ergonomických aspektů se zaměřujeme na uspořádání jednotlivých tříd, jejich vybavenost technickým zařízením, velikost a rozmístění školním nábytkem
- organizační aspekty se zabývají dispozičním řešením školy, počty učitelů a žáků v jednotlivých třídách, režimem o přestávkách, stykem s pedagogickým sborem, rodiči apod.

Do **společenské dimenze** dle Grecmanové (2004) řadíme účastníky edukačního procesu tj. žáky, učitele, rodiče, vedení školy. Vliv však mají také školní inspekce, zaměstnanci školní správy a obecní zastupitelstvo. Z těchto dvou dimenzí plynou fakta o škole, např. její organizace, počet a velikost tříd, charakteristika vedení školy, kompetence pedagogů apod.

**Sociální dimenze** se vztahuje na způsob komunikace a spolupráce mezi jednotlivými aktéry školního procesu. Svými postoji a chováním se na ní účastní například vedení školy, učitelský sbor, žáci jednotlivých tříd, rodiče, ředitel, školní inspektoři. Vzájemná působení můžeme pozorovat nejen uvnitř skupin mezi žáky, učiteli. K interakci může docházet i mezi učiteli a rodiči, žáky a učiteli nebo mezi učiteli a vedením školy. (Grecmanová, 2004)

Ke **kulturní dimenzi** patří dodržování tradic, hodnot, chování, norem a pravidel. Také sem můžeme zařadit odborné kompetence, poznávací a hodnotící přístupy školského systému. (Grecmanová, 2004)

Pro multikulturní školu je právě kulturní dimenze důležitou součástí. Škola potažmo třída by měla pro žáka odlišné kultury vytvořit takové prostředí, aby se zde cítil příjemně, bezpečně a byl jeho rovnocenným členem a partnerem. Tohoto aspektu se dá docílit zájmem o odlišnou kulturu např. vyvěšením obrázků s touto tematikou, vyprávěním o důležitých událostech, kulturních a náboženských svátcích původní země migranta nebo žáka hlásícího se k jiné kultuře.

## 1.5 Učitel v multikulturní škole

Učitel je v Pedagogickém slovníku definován jako “jeden ze základních činitelů výchovně - vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spolu zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 1995, s. 242)

Profese učitele je jednou z nejstarších profesí, která sahá až do antického Řecka a Říma. Profesi učitele se ve větší míře věnoval ve svých dílech J. A Komenský. Pod tímto pojmem můžeme označit všechny pracovníky, kteří se podílejí na realizaci edukačního procesu ve škole. I když je učitel mužského rodu, více se ve školním prostředí setkáváme s ženami.

Na učitele, pedagoga jsou kladeny vysoké požadavky, měl by mít všeobecný přehled i erudovanost, morální i hodnotové vlastnosti, komunikační schopnosti. Měl by být pro žáky přítelem, ale zároveň autoritou. Tyto vysoké nároky, kdy učitel se profesi věnuje i ve svém volném čase, sebevzdělává se, mnohdy nejsou oceněné. Usuzujeme, že dobrý učitel nebere pedagogickou profesi jako zaměstnání, ale jako lásku a poslání. (Jůva, 2001, s. 56)

Za stěžejní můžeme brát dva rozměry učitelova vychovatelství a to jeho schopnost vychovávat během výuky zahrnující převážně osobnostní, psychopedagogické a komunikativní kompetence, a k tomu, aby byl dobrým třídním učitelem ještě navíc kompetence řídicí, poradenské a konzultativní. (Střelec, 2005, s. 10)

Důležitá je však i sociální role učitele ve vzájemném vztahu s žáky, kolegy, rodiči i místní komunitou. Mezi základní požadavky, kterými by měl učitel disponovat, dle Jůvy (2001, s. 56) patří:

**hodnotová orientace** – demokratické, vlastenecké a humanitní přesvědčení, které učitel přenáší na žáky, kteří je přijmou za své

**vzdělání všeobecné i odborné** – učitel by měl disponovat hlubokým všeobecným vzděláním a dále by měl mít široký rozhled v politice, filozofii, vědě a kultuře, také by měl mít teoretické i praktické odborné znalosti v oboru, který vyučuje

**pedagogické dovednosti** - učiteli by samozřejmě nemělo chybět pedagogické vzdělání a to nejen v teoretické rovině (cíle, prostředky, principy, metody, formy výchovné činnosti) ale také praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky. Dovednosti můžeme rozdělit do tří skupin a to: komunikativní, která učiteli umožňuje kontakt a

interakci s žákem, organizační, která mu umožňuje správné vedení edukační činnosti a rétorická, která zvyšuje účinnost pedagogického působení.

**osobnostní rysy a charakter** – ovlivňují průběh i výsledky pedagogického procesu. Patří sem tvořivost, morální postoj, pedagogická optimismus, klid, takt i zaujetí, hluboký přístup k žákům, přísná spravedlnost.

Aby došlo k účinnému edukačnímu působení, musí být všechny tyto aspekty vzájemně sloučeny a sladěny (Jůva, 2001, s. 56-58).

### **Role učitele v multikulturní škole**

Pokud nebudeme brát v úvahu nynější absolventy pedagogického studia, můžeme konstatovat, že pro většinu učitelů je multikulturní výchova novou součástí ve vzdělávání. Tito učitelé by si měly doplnit vzdělání, aby načerpali nové poznatky a byli tak připraveni na příchod žáka – cizince. Nabytím kompetencí v této oblasti, pak bude pro ně snazší s takovým žákem pracovat a integrovat ho do společnosti.

Nejdůležitějšími dvěma zásadami úspěšného začlenění žáka – cizince do výuky je dle Šindelářové (2011) **spolupráce s rodiči**, kdy jim učitel objasní s organizační strukturou, školním řádem konkrétní školy a to i v případě potřeby za pomoci tlumočnicka, a **vhodné zařazení žáka do školního procesu** a to na základě jeho věku a znalostí českého jazyka. V tomto případě je nejpříznivější, pokud dítě navštěvuje předškolní zařízení nebo přípravnou třídu.

Pedagog musí třídu připravit na příchod cizince, seznámit je s kulturními a sociálními odlišnostmi nově příchozího žáka – cizince. Musí si uvědomit, že přítomnost takového žáka ve třídě může nést pozitivní prvky pro majoritní žáky v podobě obohacení znalostí o nové kultuře a zároveň zakotvení kultury vlastní, ale také může vyvolat negativní sociopatologické jevy v podobě diskriminace, xenofobie nebo šikany. Proto by měl usilovat o vytvoření příznivého klimatu ve třídě, kde bude u žáků většinové populace předcházet vzniku předsudků a stereotypů, ale naopak v nich rozvíjet smysl pro toleranci. (Šindelářová, 2011)

Dále Šindelářová (2011) doporučuje, aby pedagog usiloval o co nejrychlejší začlenění žáka odlišné kultury do kolektivu a tím zabránil jeho společenské izolaci. V tomto případě je vhodné posadit tohoto žáka do předních lavic a průběžně ho zapojovat do výuky. Dát mu příležitost k pozitivní prezentaci své kultury např. jazyk, zvyky, tradice ve vyučovacích



předmětech, čímž mu posílíme jeho sebevědomí a zároveň obohatíme žáky majority o poznání v této oblasti. Učitel se musí zaměřit nejen na individuální přístup k žákovi cizinci, ale i kooperativní učení, projektové vyučování a využití dalších metod multikulturní výchovy. Za přínosné považuje kooperaci žáků – cizinců s českými žáky. V některých multikulturních školách se osvědčila práce prostředníků - patronů, kteří pomáhají v integraci kulturně odlišného žáka, aby nedošlo k jeho vyloučení z třídního kolektivu. Dalším úkolem pedagoga je motivovat žáka z minoritní skupiny, chválit ho za sebemenší pokroky, ale zároveň dbát na to, aby ostatní spolužáci nenabyli dojmu, že je zvýhodňován, čímž by mohlo dojít ke konfliktním situacím.

Učitel by měl být alespoň minimálně vybaven slovní zásobou v mateřském jazyce žáka – cizince, kterého učí. Je žádoucí, aby k výuce českého jazyka přistupoval z pozice cizince a volil takové učební metody a pomůcky, aby mu co nejvíce usnadnil učení. (Šindelářová, 2011)

## 1.6 Žák odlišné kultury v multikulturní škole

Na českých školách se stále více setkáváme s žáky odlišných národů a etnik, kteří doplňují majoritní populaci. Jednu část tvoří tzv. staré menšiny. Pod tímto pojmem si můžeme představit stávající minority, které v České republice žijí již dlouho např. Romové. Druhou skupinou jsou děti migrantů, kteří do České republiky přišli za prací nebo lepšími podmínkami. Cizinci mají podle Listiny základních práv a svobod právo na vzdělání. V oblasti základního vzdělávání mají stejné podmínky jako české děti.

**Cizincem** se podle zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie (Sbírka zákonů, 1999, s. 7406).

Tabulka 2 Počty žáků ZŠ v ČR

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
žáci ČR	864 009	831 900	802 432	780 620	775 377	780 298
cizinci	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 315
celkem	876 513	844 863	816 015	794 459	789 486	794 613

V roce 2011/2012 z celkového počtu 794 613 všech žáků ZŠ bylo 14 315 (1,8%) dětí s cizí státní příslušností. Jak znázorňuje tabulka, počet žáků cizinců se neustále zvyšuje. (ČSÚ, 2012)

Okamžikem nabytí státního občanství již není cizincem, ale stává se příslušníkem národnostní menšiny.

### 1.6.1 Národnostní menšiny v ČR

Pojem národnostní menšina je různorodý a mnohovýznamový. Této oblasti se z našich odborníků věnuje v publikaci Multikulturní výchova Průcha (2001). Národnostní menšina se vyznačuje tím, že disponuje silným národním vědomím, které staví na historických, kulturních a jazykových tradicích mateřského národa. Můžeme ji definovat jako početně menší skupinu osob odlišující se od ostatní populace státu zejména v etnických, náboženských nebo jazykových znacích. Národnostní menšiny vznikají především v důsledku migrace, politických událostí nebo pracovních příležitostí. Každá národnostní či etnická skupina má své vlastní hodnoty, normy a chování, které jsou odlišné a proto při vzájemném soužití může docházet k nedorozumění, nepochopení, konfliktům.

Příslušníci menšinové společnosti jsou často vyčleňováni a izolováni od většinové společnosti a jsou soustředěni do určitých oblastí. V historii se můžeme setkat s pronásledováním menšinových společností. Snad nejznámější skupinou jsou Židé, kteří byli po dlouhou dobu pronásledováni a diskriminováni, které gradovalo genocidou za 2. světové války, kdy jich bylo mnoho zabito v koncentračních táborech. (Tesař, 2007, s. 33)

Početnou minoritní skupinu v ČR tvoří Romové, odhadem asi 250 000 – 300 000 obyvatel romského etnika. Avšak jen malá část při sčítání lidu v roce 2011 romskou národnost uvedla do sčítacího formuláře. Jednalo se o 5 199 obyvatel. Tento počet byl ještě o 6,5 tisíce lidí menší než v roce 2001, kdy se při sčítání lidu k romské národnosti přihlásilo 11 746 osob. (wikipedia)

Národnostní menšinou a příslušníkem národnostní menšiny se podle §2 z. č. 273/2001Sb. tzv. menšinový zákon rozumí:

(1) Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí

o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

(2) Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. (Sbírka zákonů, 2001, s. 6461)

V České republice tvoří národnostní menšiny přibližně 5% obyvatelstva (Šišková, 2008, s. 53). Patří sem jak lidé, kteří jsou majoritnímu obyvatelstvu podobní, tak lidé zcela odlišní kulturou, historií nebo i barvou kůže. Sem můžeme zařadit početnou skupinu Romů. Ačkoli je Česká republika dosud homogenním státem, domníváme se, že postupnou migrací, přílivem uprchlíků a azylantů, se toto změní. Na příchod cizinců a na společné soužití s nimi se musíme připravit. Statut národnostní menšiny je v současné době přiznán dvanácti menšinám: **bulharské, chorvatské, maďarské, německé, polské, romské, rusínské, ruské, řecké, slovenské, srbské a ukrajinské**. Nejvíce jsou zastoupeni Slováci, Romové, Ukrajinci, Rusové a Vietnamci, kteří prozatím nezískali statut národnostní menšiny, ale jsou třetí nejpočetnější skupinou cizinců v České republice. (Tomášková, 2001, s. 33)

Tabulka 3 Žáci ZŠ v ČR podle státního občanství

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Vietnam	3 452	3 373	3 270	3 171	3 066	2 852
Ukrajina	2 748	2 957	3 022	3 170	3 262	3 392
Slovensko	2 266	2 455	2 729	2 805	2 905	3 161
Rusko	913	905	1 029	1 161	1 211	1 244
Mongolsko	305	347	445	445	477	457
Čína	217	242	236	264	268	276
Německo	141	124	128	138	132	131
Polsko	153	182	218	220	223	250
Chorvatsko	120	110	117	109	108	95
Bulharsko	122	145	189	208	219	257

V tabulce jsou uvedeny počty žáků základních škol podle státního občanství, ze které je patrné, že počty žáků národnostních menšin se na českých školách zvyšují, kdy největší zastoupení je žáky z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu a Ruska. Samozřejmě k nim musíme zařadit ještě romské žáky, kteří i když se hlásí k romské kultuře, oficiálně udávají převážně národnost českou nebo slovenskou. (ČSÚ, 2012)

### 1.6.2 Menšiny a etnika na přerovských základních školách

V následujících kapitolách stručně charakterizujeme menšinu Romů a Vietnamců, kteří jsou na přerovských základních školách nejvíce zastoupeni a snad v každé třídě se učí žáci z těchto minoritních společností.

#### 1.6.2.1 *Stručný nástin romské menšiny v ČR*

I když romská minorita patří po dlouhou dobu k našim spoluobčanům, málokdo zná jejich historii, tradice a kulturu. Většina k nim zaujímá negativní postoj, který pramení především z předsudků a ustálených poznatků, které se přenášejí z generace na generaci.

#### Historie Romů a příchod do České republiky

Romové pocházejí z Indie, toto území opustili přibližně v 10. století. Žili převážně kočovným způsobem a živili se jako kováři, podkováři, kotláři, koželuhové a dalšími převážně kočovnými řemesly. Postupně putovali přes Persii do Malé Asie a dále do Střední Evropy. V Evropě byli zpočátku vítáni, především pro jejich šikovné ruce, krásnou hudbu a schopnost léčitelství a předvídání budoucnosti. Později byli pronásledováni a to zejména církví, která je vinila z čarodějnictví. Situace gradovala v 18. století eliminací a násilnou asimilací a vyvrcholila vyhlazováním v koncentračních táborech za druhé světové války. Změna přichází až v 90. letech 20. století, kdy se stávají uznávanou národnostní menšinou. (Sekyt, 2001, s. 119-120)

Do České republiky přišlo mnoho Romů po druhé světové válce ze Slovenska, kdy osidlovali převážně pohraničí. Tito Romové si většinou zachovali své tradice a také s majoritou nemají vážnější problémy. V druhé vlně kolem 50. let přišli Romové za prací a již se tady usadili a založili rodiny. Největší problémy způsobují Romové, kteří se v důsledku likvidace cikánských osad na Slovensku v roce 1965 museli přestěhovat a navíc byli rozmístěni do různých krajů ČR. Soužití s takovými romskými skupinami není

jednoduché. V současné době na území Čech a Moravy žije přibližně 300 000 příslušníků romského etnika. (Sekyt, 2001, s. 120-121).

#### Některé zvyky a tradice

Velká část Romů považuje **romštinu** za svůj mateřský jazyk a dorozumívá se jím. Romské děti jsou však ve školách vzdělávány v českém jazyce a nastává problém. Děti dokonale neovládají ani jeden jazyk. Jejich slovní zásoba je omezená a také písemný projev špatný. Nedostatečná znalost jazyka jak slovem, tak písmem se negativně odráží např. v dalším vzdělávání nebo při hledání zaměstnání. (Holomek, 1999, s. 158)

Romské dítě má při vstupu do školy nedostatečnou slovní zásobu (Čáp, 2001, s. 67-68). Je to dáno tím, že i když je vztah matky a dítěte již od narození velmi silný, matka necítí potřebu s dítětem mluvit. Využívá spíše neverbální komunikaci a z gest a mimiky pozná, co její dítě potřebuje, aniž by použila slova. Právě jazyková bariéra a nedostatečná slovní zásoba vede k nedorozuměním a konfliktům. Dítě nerozumí významu slov, která jsou mu prezentována, stydí se zeptat, mlčí nebo odpoví nesmyslně. Spolužáci se poté mylně domnívají, že je hloupý.

**Rodina** je pro romské etnikum velmi důležitá. Je velmi početná a není to dáno jen počtem dětí v rodině, ale tím, že spolu bydlí i několik generací. Postavení v rodině určuje pohlaví a věk. Dominantní postavení má muž. Ve více generační rodině, která je pro Romy typická má hlavní slovo nejstarší muž. Úkolem mužů je finančně zajistit rodinu, záležitostí ženy je obstarat jídlo a ošacení. Muž ženě dokazuje lásku tím, že ji občas uhodí, což je pro nás ne Romy zvláštní a nepochopitelné. Žena v rodině zajišťuje chod domácnosti a pečuje o děti, ke kterým má velice silný vztah. Velkou hodnotu pro Romy má také **život a peníze**. (Hájková, 2001, s. 137-139)

Vzdělání pro Romy nemá příliš velký význam. Je to dáno hned několika faktory. Romské děti ve škole zažívají absenci rodiny, na kterou jsou fixované a která jim zajišťuje pocit bezpečí. Další příčinou je, že rodinná výchova romských dětí je z našeho pohledu poněkud volnější. Romské děti nejsou zvyklé dodržovat pravidla a povinnosti, které škola vyžaduje. Ve výuce jsou neukázněni, vyrušují, často mají problém s docházkou. Vstup do školy by jim mohly ulehčit přípravné třídy, jejichž úkolem je vypěstovat v dětech návyk na určitý režim, také je seznámit s kulturou majoritní společnosti a naučit je komunikaci v českém jazyce. Setkáváme se však s nezájmem rodičů, kteří odmítají děti posílat do zařízení, jako jsou přípravné ročníky nebo mateřské školy. Vůbec považují školu za

zbytečnost a děti k učení nevedou. Romové žijí přítomností nebo minulostí, budoucnost většinou neřeší. Proto i vzdělání pro ně není prioritní a převážně školu opouští pouze se základním vzděláním. (Čáp, 2001, s. 65-68)

Tradičním kulturním prvkem Romů je **hudba**, která je doprovázena **tancem**, kdy obě tyto disciplíny výtečně ovládají. K romským kulturním zásadám a hodnotám patří **úcta k pravdě, spravedlnosti, úcta ke stáří, prokazování úcty a pohostinnost**. (Buryánek, 2002, s. 147)

Na rozdíl od jiných etnických skupin, které se bez problémů integrovaly do většinové společnosti, aniž by se vzdaly prvků své kultury, romská minorita se přizpůsobit nedokázala. Romská kultura je velmi odlišná od kultury české a soužití mezi oběma národy je značně komplikované. Nezřídka dochází ke konfliktním situacím, což pramení z izolovanosti a nezájmu. Můžeme konstatovat, že majorita a Romové nežijí spolu, ale spíše vedle sebe.

### ***1.6.2.2 Stručný nástin vietnamské komunity v ČR***

Po roce 1989 spousta Vietnamců využila příležitost podnikat a zůstala v Česku natrvalo. Založili zde rodiny, zvýšila se populace a v současné době jsou třetí nejpočetnější skupinou v České republice.

#### Historie a příchod do České republiky

Příslušníci Vietnamu pochází z národa Vietů, kteří se na počátku doby bronzové usadili na území dnešního Vietnamu. Po rozpadu několika dynastií přišla čínská tisíciletá nadvláda, která skončila až v 10. století, kdy dynastie Ngo získala národní nezávislost. Zhruba o sto let později se do státu dostává buddhistický klérus a postupně se konfucianismus stal hlavní ideologií. Svou nezávislost si dokázal uhájit i po nájездеch Mongolů. V 16. století již nabývá rozlohu současného státu, ale je rozdělen na několik částí. V polovině 19. století se stává francouzskou kolonií, kdy konečně v roce 1945 je vyhlášena její nezávislost. Významnou osobou v boji za nezávislost se stal Ho Či Min, který je považován za vietnamskou kulturní ikonu. Tímto však války neskončily. Nejdříve přišel boj proti francouzským kolonizátorům a následně vietnamsko – americký konflikt, po němž následovalo vytvoření Vietnamské socialistické republiky. (Müllerová, 2008, s. 134-136)

Migrace vietnamských příslušníků byla zahájena v roce 1950. Přijížděli první pracovníci, aby se vzdělávali převážně ve strojírenském a lehkém průmyslu, dále zde našly dočasný pobyt a výchovu osiřelé děti. Dalšími migranty byli studenti, kteří se vzdělávali převážně na školách s technickým nebo ekonomickým zaměřením. V letech 1967 – 1970 následovala vlna praktikantů. Tito se v tehdejší Československu zaučovali v různých průmyslových továrnách. I po roce 1973 přijížděli občané Vietnamu na zaškolení s možností studia, ale již ne v tak hojné míře. Další početný nárůst migrace byl zaznamenán v letech 1979 – 1985. Důvodem příjezdu bylo především zlepšení ekonomické situace a dosažení kvalitního vzdělání. (Kocourek, 2006, s. 94-98)

#### Některé tradice a zvyky

Dorozumívacím znakem je **vietnamština**, píšou latinkou nikoli čínskými znaky. Vietnamská slova jsou jednoslabičná a význam stejných slov je rozlišen tóny. Vietnamci se řídí lunárním kalendářem. Za svůj nejdůležitější svátek považují Nový rok – **Tet**, který je podle lunárního kalendáře pohyblivý. Mají kladný **vztah k zemřelým** a oslavují je snad ve všech svých svátcích. Uctívají zemřelé předky. Každá rodina má doma oltář, ke kterému se modlí, přináší oběti v podobě jídla a zapaluje vonné svíčky. (Pechová, 2006, s. 57, 58, 63).

Vietnamské skupiny vyznávají **konfuciánské** nebo **buddhistické náboženství**. Právě z konfucianismu vychází **úcta ke vzdělanosti** a pedagogům, kterých si žáci i rodiče velmi váží. (Vasiljev, 2006, s. 82)

Vysoko v hodnotovém žebříčku Vietnamců stojí **vzdělání**. Vietnamští žáci jsou pilní a ctizádní a sami se aktivně zapojují do školní i mimoškolní činnosti i nad rámec svých povinností. Vietnamští rodiče je podporují, chtějí, aby se jejich děti měly lépe než oni. Úspěch vidí především ve vzdělání, do kterého vkládají nemalé finanční prostředky. **Rodina** a především děti jsou pro vietnamskou komunitu nejdůležitější. Rodinné vztahy jsou vřelejší a pevnější. Je zde charakteristická soudržnost rodin, kdy si navzájem ekonomicky vypomáhají. (Vasiljev, 2006, s. 122-123)

Čechům připadají všichni Vietnamci svým vzhledem stejní, ale stejně tak vnímají i oni Čechy. Znaky chování vietnamské kultury se od české značně liší. Projevem slušnosti Vietnamce je, když pochválí obézního člověka, což by Čech mohl vzít jako urážku. Vietnamci při komunikaci sklápí zrak, čímž dávají najevo skromnost a slušnost. Česká společnost to může chápat jako nezájem a neupřímnost. Charakteristický je pro Vietnamce úsměv. Usmívají se, když sdělují radostné i smutné zprávy, když se omlouvají nebo cítí

provinile. Vietnamci nedávají najevo své starosti a problémy a nejsou zvyklí se svěřovat ani rodičům, proto je někdy těžké rozpoznat, že jsou vztahy mezi vietnamským a českým žákem narušeny. Je mnoho rozdílů mezi českou a vietnamskou kulturou ve verbální i neverbální komunikaci, gestech apod. (Kocourek, 2006, s. 152-153)

Integrace Vietnamců do majoritní většiny je úspěšná, především u druhé generace, tedy u dětí, které se již v ČR narodily. Většinu času tráví v české společnosti, a proto častěji přebírají prvky české kultury. Jejich rodiče jsou hodně zaneprázdněni a vietnamskou kulturu jim tak nemá kdo předávat. Taktéž znalost vietnamštiny, především písmem se u mladé generace vytrácí. Vietnamské děti mezi sebou mluví převážně českým jazykem. (Kocourek, 2006, s. 146)

Stručně jsme charakterizovaly menšiny, které jsou nejvíce zastoupené na přerovských základních školách. Důležitou částí v životě dítěte je příchod do základní školy. Pro děti z národnostních menšin je ztížený právě odlišnou kulturou a jazykovou bariérou.

## 1.7 Příchod žáka – cizince do základní školy

Při nástupu do školy se z dítěte stává žák. S tím samozřejmě přichází školní povinnosti, určité postoje, normy, což doposud neznal. S touto změnou se musí vyrovnat, ale ne každý to dokáže sám. Proto je zde nesmírně důležitá podpora a pomoc nejen učitelů, ale především rodičů. Vstupem do školy získává nové možnosti získávání poznatků a sociálních vazeb. Daleko složitější to však mají děti, jejichž mateřským jazykem není čeština. Přicházejí z rodin azylantů či migrantů a zde si plní povinnou školní docházku. Cizí prostředí, odlišná kultura, jazyk, s tím vším se musí vyrovnat. I zde je významná pomoc ze strany pedagogů a také spolužáků. Škola by měla být předem informována o nástupu - žáka cizince, aby se mohla na jeho příchod připravit. Rovněž spolužáci by měli vědět, kdo a odkud vstupuje do jejich kolektivu.

Domníváme se, že nástup do školy pro cizince těžký. Kromě jazykové bariéry mohou zažívat kulturní šok, odloučení od rodiny, kamarádů, známého prostředí. Proto je důležité, aby pro něj škola připravila příjemné prostředí, aby nabyt pocit, že je zde vítán, že patří mezi ostatní. Rozhodně ho potěší, pokud ve škole uvidí symboly patřící k jeho kultuře, či předměty pocházející z jeho rodné vlasti. Jistě ocení označení míst ve škole pro snadnou orientaci v jeho mateřském jazyce, obrázky znázorňující základní potřeby a problémy pro snazší počáteční komunikaci apod. Alespoň částečnému odstranění bariér může napomoci



asistent pedagoga, který ve spolupráci s pedagogem může přispět k zefektivnění výuky a vede k inkluzi všech žáků. (Inkluzivní škola)

Dle informačního portálu Inkluzivní škola mohou být bariérami pro nově příchozí žáky, kromě již zmíněné jazykové bariéry, kdy čeština je pro ně cizím jazykem, také odlišné styly výuky, těžkosti související s přechodem do nové a prozatím neznámé země. S tímto zažívají pocity nejistoty nebo trauma. Další bariérou může být již zmíněná izolace a nedostatek přátel. Někdy pro něj mohou nastat ještě změny v rodinné situaci, např. způsobené odloučením jednoho z rodičů.

Pro žáka z odlišného kulturního prostředí je největším problémem nedostatečná znalost jazyka a kultury majoritní skupiny, což znevýhodňuje jeho začlenění do třídního kolektivu. Nedostatečná komunikace a neschopnost integrace do vrstevnické skupiny pak mohou být příčinou konfliktů mezi nimi. Také předsudky a stereotypy mohou vést ke konfliktním situacím, sporům a nedorozuměním mezi žáky.

## 2 KONFLIKT

V rámci předchozí kapitoly jsme se seznámili s aktéry edukačního procesu v multikulturní škole, mezi kterými mohou právě z důvodu odlišnosti a neznalosti nastat nejrůznější konfliktní situace. V této kapitole se zaměříme na konflikty a blíže je budeme definovat.

Konflikt z latinského slova *conflictus* – srážka, můžeme chápat jako střet něčeho s něčím.

Plamínek (1994, s. 13) definuje konflikt jako nestabilizující aspekt systému.

Křivohlavý (1973, s. 25) označil konflikt za „střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry se navzájem vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.“

Na celém světě dochází ke konfliktům mezi kulturami a etnickými skupinami. Střetnutí odlišných národnostně-politických zájmů různých národností v mnohonárodnostních státech mohou někdy vyústit v ozbrojený konflikt. Etnicky motivované války se například uskutečnily v Bosně a Hercegovině.

Někteří autoři interkulturní konflikty úzce kategorizují na rasové a etnické konflikty. Rasový konflikt souvisí s fyzickým vzhledem (nejčastěji podle barvy pleti), který umožňuje okamžitou identifikaci příslušníka cizí skupiny. Odlišný fyzický vzhled upozorňuje na odlišný původ. S tímto se pojí i odlišná kultura, která utvrzuje přesvědčení o etnické odlišnosti. K etnickému konfliktu dochází tehdy, pokud alespoň jedna strana vidí konflikt přes etnické cítění. Jinak řečeno, jedna skupina vnímá svou etnickou identitu a druhé skupině přisuzuje identitu odlišnou. Za etnické skupiny můžeme považovat národy, národnosti, národnostní menšiny a etnické komunity. Stačí, když se konfliktně chová jen jedna strana. Holocaust byl etnickým konfliktem i přesto, že se Židé snažili konfliktu vyhnout. (Tesař, 2007, s. 33-38).

Vzhledem k našemu tématu se asi nejvíce ztotožníme s definicí Tesaře (2007, s. 26) který uvádí, že „konflikt je výrazem individuálního nebo kolektivního sobectví, protože lidé mají sklon nadřazovat prospěch svůj či vlastní skupiny prospěchu ostatních.“ V návaznosti totiž můžeme interkulturní konflikt chápat jako střetnutí mezi protikladnými skupinami, jehož příčinou je odlišnost kultur. Členové skupiny hájí svou vlastní kulturu a jinou „cizí“ odmítají, což projevují nesouhlasem, ignorací, nesnášenlivostí apod. Právě

konflikt na základě nedorozumění dvou jedinců, kteří jsou si kulturně, etnicky, národnostně a nábožensky odlišní, je pro naši práci stěžejní.

Konflikt má nejrůznější podoby od pouhého nedorozumění až po složité spory, které mohou přerůst i v agresi. Konflikty jsou součástí každodenního života každého z nás. V rodině, na pracovišti, ve škole nebo na ulici, téměř na každém kroku se nejen dospělý, ale i dítě dostává do konfliktní situace, kterou musí nějakým způsobem řešit. Někdo se konfliktům snaží vyhýbat, jiný je zase vyhledává a libuje si v nich. Každopádně je potřeba naučit se s konflikty žít a umět je řešit. Je mnoho způsobů řešení a záleží na každém z nás, který si vybereme.

Usuzujeme, že při konfliktu jsou důležitými faktory povahové vlastnosti člověka a časové rozpoložení, tedy v jaké životní situaci se momentálně nachází. Jindy klidného a vyrovnaného člověka může vytočit i taková banálnost jako jsou nesrovnané boty v předšíní, pokud se nachází ve stresové či jiné zátěžové situaci.

Konfliktní situace je proces, ve kterém účastníci konfliktu vystupují proti sobě s cílem zvítězit jeden nad druhým. Mnoho konfliktních situací si mohou lidé vyřešit sami vlastními silami, v opačném případě nám může pomoci prostředník. Prostředníkem při řešení sporu v mimosoudním vyjednávání může být konciliátor nebo mediátor. (Šišková, 2012, s. 48). S osobou mediátora se blíže seznámí v další kapitole.

## 2.1 Typologie konfliktů

Konflikty nelze jednoznačně rozdělit do striktních skupin, jelikož se často prolínají, zasahují nebo přechází z jedné skupiny do druhé. Můžeme se setkat s různým dělením konfliktů.

Křivohlavý (1973, s. 28-33) dělí konflikty podle počtu zúčastněných osob nebo podle jejich psychologické charakteristiky střetávajících se tendencí.

Dle Křivohlavého (1973, s. 28) dělíme konflikty **podle počtu zúčastněných osob**:

### 1. Intrapersonální (intrapsychické) – vnitřní, osobní konflikty jedince

Jedná se o konflikty týkající se člověka jako jedince, který se potýká s vnitřním nesouladem. Sám sobě si pokládá otázku a hledá správné řešení. Přítomností vnitřních konfliktů dochází ke zranění osobnosti, ale také může vést k nedůvěře a k nejistotě v sebe sama.

2. Interpersonální konflikty – mezi dvěma lidmi (párové, dyadické konflikty)

Interpersonální konflikty se vyskytují v každém interpersonálním vztahu téměř vždy. Může jít o neshody mezi partnery, sourozenci, zaměstnancem a zaměstnavatelem apod., kdy jeden z nich zastává určité stanovisko, se kterým druhý nemusí souhlasit. Názory, postoje, představy a cíle jsou pro každého jedince odlišné a proto dochází ke konfliktním situacím.

3. Skupinové konflikty – konflikty uvnitř dané skupiny lidí

4. Meziskupinové konflikty – konflikty mezi dvěma skupinami

Skupinové nebo meziskupinové konflikty se mohou lišit svou strukturou. Účastníkem může být člen skupiny popř. více členů, kteří mají rozpory se svou skupinou (např. příslušník minority s majoritní skupinou v multikulturní třídě) nebo nečlen skupiny, který je v konfliktu s určitou skupinou. Jako příklad meziskupinového konfliktu můžeme uvést spor mezi dvěma třídami nebo fotbalovými fanoušky.

Plamínek interpersonální konflikty rozděluje na spory a problémy. „Spor je konflikt, ve kterém hrají důležitou roli preference různých výsledků řešení konfliktu různými účastníky nebo jejich skupinami.“ (Plamínek, 1994, s. 13). Cílem problému je nalézt konkrétní výsledek řešení konfliktu.

Dělení konfliktů **podle jejich psychologické charakteristiky střetávajících se tendencí:** (Křivohlavý, 1973, s. 29)

1. Konflikty představ – všude tam, kde dojde ke střetu různých vjemů, počitků a představ

Jedná se tedy o kognitivní konflikty. Dochází k nim při střetu osob, kdy každý z nich vnímá situaci jinak, nebo si ji jinak představuje. Typický příklad interpersonálních konfliktů představ vystihuje české přísloví „Já o voze on o koze.“

2. Konflikty názorů – v případech odlišných hodnocení nějaké skutečnosti

V tomto případě se účastníci dostávají do sporu, pokud mají na věc odlišný názor. Každý z nich zaujímá jiné pro něj správné stanovisko. Např. při sportovním utkání jeden divák souhlasí s rozhodnutím sudího, druhý ne.

3. Konflikty postojů – tehdy, pokud dojde ke kolizi odlišných názorů citově, emocionálně zbarvených

V tomto případě účastník sporu zaujímá k situaci osobní citový vztah, např. se mu něco líbí nebo nelíbí. Po zhlédnutí oceněného a úspěšného filmu byl jeden divák nadšený, film se mu líbil a druhého naopak zklamal a nesplnil jeho očekávání.

#### 4. Konflikty zájmů – ke konfliktu dojde, když oba se snaží o uspokojení svých potřeb

Jak uvádí Křivohlavý (1973, s. 78) „střetávání interpersonálních zájmů tvoří nejzávažnější skupinu mezilidských konfliktů. Zde se vytvářejí ohniska největších těžkostí v mezilidských vztazích.“ S těmito konflikty se nejčastěji setkáváme, když oba chtějí totéž nebo každý něco jiného a ani jeden nechce ustoupit tomu druhému.

Stejně vymezuje klasifikaci konfliktů Holá (2003, s. 13), která ji rozšířila o další používané kategorie. Sem můžeme zařadit dělení konfliktů **podle předmětu sporu**, a kde k nim dochází např. na manželské, rodinné rodičovské, pracovní, náboženské, rasové zdravotní, politické. Dále na **generační konflikty** zaměřené na spory mezi starší a nově nastupující generací nebo konflikty **podle věku** zúčastněných osob, které se zabývají konfrontacemi v jednotlivých obdobích lidského vývoje.

Ve škole se setkáváme s nejčastěji s interpersonálními konflikty mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem. Právě konflikty mezi žáky jsou cílem naší práce.

## 2.2 Interkulturní konflikt v multikulturní škole

O konfliktech a zvláště pak interkulturních konfliktech ve škole ve vztahu žáků navzájem se příliš publikací nezabývá. Víceméně jsou zaměřeny především na problémy mezi učiteli a žáky a to převážně na úrovni nedodržování kázně či neplnění školních povinností. Konflikt mezi žáky na základních školách z velké části vznikají kvůli banálností, a jelikož žáci ještě sami neumí konflikt řešit, končí spor konfrontací. Pro dívky je specifické, že spolu přestanou mluvit, chlapci se většinou poperou. Konflikty ve škole mohou mít různé podoby od posměšků, nadávek, urážek až po pošťuchování a pranice. Konflikt může gradovat až k vydírání a šikaně mezi žáky nebo žákem a skupinou. Obětí se stává žák, který se nějakým způsobem odlišuje od většiny. Může se jednat o žáka s nadprůměrnými školními výsledky, školáka, který opakuje ročník nebo právě o žáka s odlišnou kulturou.

VeJVodová (2007, s. 126) za interkulturní konflikt považuje takový, ve kterém dochází k rozdílnému uvažování a jednání zúčastněných stran pocházejících z odlišných kultur. Pokud vycházíme z jejího pojetí, můžeme konstatovat, že interkulturními konflikty mohou

být právě nedorozumění nebo spory mezi žáky majoritní a minoritní skupiny v heterogenní třídě.

Konflikt nemusíme chápat pouze negativně, ale například žáci ve třídě, kteří se naučí řešit problémy, jsou více samostatní, soudržní, soutěživí, tvořiví a schopni vzájemně komunikovat a spolupracovat. (Sadalla, Henriquez a Holmberg, 2004, s. 15)

Příčin vzniku konfliktu je mnoho, ale můžeme je rozdělit do tří skupin:

- konflikty kvůli majetku
- konflikty vyvolané psychologickými potřebami jako přátelství, moc, bezpečí apod.
- konflikty, v nichž hraje roli hodnotový systém (Sadalla, Henriquez a Holmberg, 2004, s. 19)

S interkulturním konfliktem nejvíce souvisí konflikt, v němž hraje roli **hodnotový systém**. Hodnota je základem každého příslušníka dané kultury, odhaluje, kým je a jak žije. Konflikty vyvolané na základě rozdílnosti hodnot patří k těm nejobtížněji řešitelnými. (Sadalla, Henriquez a Holmberg, 2004, s. 67)

Další příčinou vzniku konfliktu mezi kulturně odlišnými žáky může být negativní postoj majoritní skupiny k menšině. Tento postoj je v dětech zakotven od raného věku a na vině je především prostředí a také rodiče, kteří v dětech vyvolají pocit, že vše odlišné jim může ublížit nebo je nějak ohrozit. **Xenofobie** je složeninou dvou řeckých slov xénos – přichozí a fóbos – bázeň, úzkost a znamená strach z přichozích cizinců, ale také odpor nepřátelství, nedůvěru a nenávist ke všemu cizímu. Obava se nevztahuje pouze na osob jiné barvy pleti, jazyka, náboženství, ale také na prostředí. Xenofobie může vést k rasismu a jiným nenávistným ideologiím.

Nedůvěra k cizincům pramení z **předsudků a stereotypů**. Někteří odborníci vidí tyto dva termíny jako totožné, my se však domníváme, že je v nich významný rozdíl. Stereotyp je ustálený všeobecný postoj k něčemu a většinou se jedná o dlouhodobý a opakující jev, který se přenáší z generace na generaci. Může být neutrální nebo i kladný. Naproti tomu předsudek má většinou záporný náboj, kdy se jedná o bezprostřední hodnocení někoho jen na základě vnějších znaků. (Buryánek, 2002, s. 99)

Termín **rasismus** definuje Hartl, Hartlová (2009, s. 495) v Psychologickém slovníku jako „předsudek založený na postoji a víře v existenci vyšších, nadřazených a nižších, méněcenných ras, plemen, zdůrazňování rasových znaků a rozdílů a z nich odvozených

teorií o nadřazenosti podřazenosti ras a z toho vyplývajících názorů o podřízenosti či likvidaci nižších ras.“ Velmi zjednodušenou formou řečeno jedinec je přesvědčen o nadřazenosti své vlastní rasy, zatímco ostatní rasy považuje za méněcenné. S rasismem se můžeme setkat všude tam, kde jedno území společně obývá více odlišných sociokulturních skupin.

Jak jsme již zmínili, žáci navštěvující nižší stupně základních škol ještě neumějí sami řešit konflikty. V tomto by jim měl pomoci učitel. Dalším úkolem pedagoga je zaměřit se na prevenci a předcházet vzniku konfliktních situací mezi kulturně odlišnými žáky. K prevenci patří zejména předání informací žákům a vzájemná komunikace týkající se této problematiky. Učitel může využít spolupráce s výchovným poradcem školy nebo s pedagogicko-psychologickou poradnou.

## 2.3 Řešení konfliktů

Člověk je tvor společenský, který ke svému životu potřebuje přítomnost druhých lidí. Vztahy mezi lidmi mohou být harmonické, ale také disharmonické, kdy dochází ke sporům, rozdílným názorům nebo nesouladu při řešení konfliktu. Většina lidí vnímá konflikt jako negativní, nepříjemnou událost. Mnozí z nás se mu snaží vyhnout. Konflikt má však i pozitivní stranu. Správně řešený konflikt může vést ke změně a přehodnocení vztahů. Cílem řešení konfliktu je tedy změnit konfliktní situaci na nekonfliktní a to:

- aktivním řešením dané situace
- adaptací na tuto situaci
- změnou vnímání dané situace (Holá, 2003, s. 18)

Dalším neméně důležitým cílem řešení konfliktu je spokojenost člověka, jak se sebou samým, tak se svou situací.

### 2.3.1 Vývoj konfliktu

Každý konflikt má svůj vývoj. Jednotlivé fáze na sebe navazují, a pokud nedojde k řešení nebo pokud žádný z účastníků nechce ustoupit, může spor nabrat na intenzitě a dojít k vyhocení celé situace. Zvyšují se také negativní emoce protagonistů.

Bednařík (2001, s. 39) uvádí šest fází vývoje konfliktu:

**1. fáze: Příznaky konfliktu.** Prvními signály blížícího se konfliktu je uvědomění si, že se děje něco nepříjemného. Po stránce fyzické, emocionální a kognitivní se necítíme být

v pořádku. Jsme napjatí, nejistí, vystrašení a nahněvaní. Můžeme pociťovat bolesti břicha, zrychlený tep či zvýšený tlak. Přemýšlíme o situaci a nevíme, jak dál.

**2. fáze: Otevření konfliktu.** V této fázi jedna ze stran otevřeně sdělí svůj názor, kritiku, co požaduje nebo očekává od protistrany. Otevře tím spor a zároveň dojde k růstu negativních emocí.

**3. fáze: Polarizace** V případě, že strany trvají na svém a žádná z nich nechce ustoupit, dochází k obviňování, vyhrožování. Jeden druhému vyčítají a chtějí prosadit jen své zájmy. Každý z nich zastává jen svou pravdu s cílem zvítězit nad soupeřem. Stupňují se negativní emoce jako je hněv a agrese. Často situace přechází i mimo předmět původního sporu. Pokud nedojde ke kompromisu, dohodě, smíru přecházíme do další fáze.

**4. fáze: Izolace.** Čtvrtá fáze může, ale také nemusí nastat. Je záležitostí především žen, které preferují tzv. tichou domácnost, kdy druhého potrestají tím, že se od něho izolují, nebaví se s ním. Atmosféra je napjatá, žádná strana nemá snahu o řešení. I když jim konflikt nevyhovuje, nechtějí z něj odejít jako poražení. V třetí popřípadě v čtvrté fázi je nejvhodnější přizvat na pomoc nezávislou třetí stranu – facilitátora, mediátora, soudce.

**5. fáze: Destrukce.** V tomto stadiu již strany nejsou schopny racionálně jednat. Cílem je ublížit druhé straně. Nastupují emoce. Dochází k psychickému ubližování, ponižování a vyhrožování. Může dojít také k fyzickému násilí nebo ničení majetku. Dochází ke zničení vztahu.

**6. fáze: Únava.** Po neustálém boji přichází vyčerpání, únava, deprese. Ve škole při konfliktu mezi žáky se může projevit tím, že žák přestane chodit do školy, onemocní, zhorší se mu prospěch apod. Stačí malý podnět a může dojít opět k destrukci. Abychom tomuto zabránili, je vhodné v této chvíli povolat prostředníka a společně nalézt vhodné řešení, aby již k dalším konfliktům nedocházelo.

### 2.3.2 Styly řešení konfliktů

Při řešení jakéhokoliv sporu, i při klidném jednání, se pokoušíme něco získat. Zajímá nás výsledek, jestli vyhraje nebo prohraje. Měli bychom mít na zřeteli, jaký je náš vztah k osobě, se kterou konflikt řešíme, zda je pro nás cizí nebo je to náš spolupracovník či partner. V závislosti na těchto dvou aspektech Šisková a Stôhrová (2003, s. 137) rozlišuje pět různých stylů řešení:



**Přizpůsobení se.** Jedna strana se dobrovolně vzdá a zřekne se svých potřeb ve prospěch strany druhé. Tato cesta je volena tehdy, pokud je vztah důležitější než samotný výsledek. Hůře se přizpůsobují autoritativní osobnosti, které neradi mění své postoje, názory a zájmy. Příklad: Manželé řeší, jak budou trávit víkend. Žena chce, aby jeli k rodičům, muž by chtěl jet raději na výlet. Muž se přizpůsobí manželce a pojedou k rodičům.

**Prosazení se.** Jeden z účastníků konfliktu je autoritativní, neústupný a trvá na výsledku ve svůj vlastní prospěch, aniž by zohlednil potřeby druhého. Pokud je stejného názoru i druhý dochází k napjatým situacím, které mohou vyvrcholit urážkami, nadávkami, dokonce i fyzickým napadáním. Příklad: V našem případě muž trvá na tom, že pojedou na výlet, a jakékoliv jiné řešení nepřichází v úvahu.

**Únik.** Jedinci nezáleží na výsledku ani vztahu. Věc odkládá, nehledá řešení. Problém si nepřipouští, snaží se mu vyhnout, nečiní žádné rozhodnutí. Atmosféra je napjatá a není přínosná ani pro jednu stranu. Tento způsob řešení volí nejčastěji osoby s nízkým sebevědomím a s malými komunikačními schopnostmi. Příklad: Muži se k rodičům nechce, a proto si vymyslí nějakou výmluvu.

**Kompromis.** Patří k lepším možným řešením. Každá strana něco získá a v něčem naopak ustoupí. Většinou se snaží o prosazení toho, co má pro něj největší hodnotu a ustoupí ve věcech, které jsou pro něj nejméně podstatné. Dobré vztahy mezi nimi zůstanou zachovány. Příklad: Manželé zvolí kompromis, tento víkend k rodičům, příští na výlet.

**Dohoda.** Je časově nejnáročnější, ale také nejefektivnější, neboť je řešena nejen současná situace, ale i budoucnost. Je založena na uspokojení potřeb a zájmů obou stran. V podstatě obě strany vyjdou ze sporu jako vítězové. Jsou zachovány dobré vztahy všech zúčastněných a tím i jejich pozdější spolupráce. Příklad: Manželé to vyřeší tak, že nepojedou ani na výlet ani k rodičům, ale naplánují jinou společnou činnost, která bude oběma vyhovovat.

### 2.3.3 Způsoby řešení konfliktů

Někdy se konflikt vyřeší sám od sebe, jindy je zapotřebí přizvat nezávislou osobu, která o výsledku rozhodne. Plamínek (1994, s. 18-19) charakterizuje čtyři typy řešení konfliktů jako **pasivitu násilí, delegaci a jednání**. **Pasivitou** rozumíme, že jedinec jednoduše spoléhá na to, že se problém vyřeší sám. Někdy však neřešení problému může vyvolat daleko horší následky, např. odkládáním návštěvy lékaře při zdravotních potížích. **Násilím**

je myšleno použít k řešení konfliktu fyzické síly od pohlavku až po ozbrojený konflikt. Nemusí však nutně dojít k fyzickému kontaktu, stejně nepříjemné je psychické násilí, které má podobu slovních napadání, nadávek a urážek. **Delegace** je vyřešení sporu, kdy za jeho účastníky rozhoduje autorita. Může jí být učitel, rodič nebo vyšší instituce např. soud. Mezi pozitivní řešení konfliktů patří **jednání**, kdy účastníci o konfliktu hovoří a hledají vhodné řešení.

Mezi základní způsoby řešení konfliktů dle Holé (2003, s. 19-23) patří **spontánní** a **záměrné** řešení. Tyto dva způsoby se mohou vzájemně prolínat. Spontánní řešení konfliktů označujeme jako „techniky vyrovnávání se se zátěží“ nebo „obranné mechanismy“. Patří sem např. únik, agrese, izolace, rezignace, kompenzace apod. Se všemi mechanismy se setkáváme v běžném chování společnosti. Jsou pro člověka přínosem, jelikož mu pomáhají přizpůsobit se měnícím životním podmínkám. Pod pojmem záměrné řešení můžeme rozumět takové, kde účastníci sami nebo za přítomnosti další osoby zvládají a snaží se o vyřešení konfliktu. Záměrné řešení je možné dále rozdělit na **řešení samotnými účastníky**, kdy vyjednávání není přítomna třetí strana. Takové řešení se nazývá negociace a není vůbec jednoduché, neboť není snadné, aby protivníci došli k racionálnímu závěru, který by oba uspokojil, zvláště pokud jsou oba podráždění, plní negativních emocí a averze vůči sobě. Někdy řešení konfliktu vlastními silami není možné, příčinou může být rozdílné názory, kulturní návyky, hodnotová orientace jedinců nebo selhává vzájemná komunikace. V takovém případě žádají o pomoc třetí, nezávislou stranu, od které očekávají podporu, nezaujatost a výsledné rozhodnutí. Oficiálně přizvanou stranou může být soud, arbitr nebo mediátor. Podle toho jakou plní funkci je rozlišujeme na autoritativní a alternativní způsoby řešení konfliktů.

**Soud** je autoritativní, formální institucí, která rozhoduje o výsledku sporu podle práva a ani jedna ze stran nemůže výsledek ovlivnit. Soudní rozhodnutí většinou konflikt neukončí, neboť zde vyjde vítězně pouze jedna strana, čímž napětí mezi účastníky ještě více stoupne. (Holá, 2003, s. 23)

Do alternativních metod řešení konfliktů (ADR – Alternative Dispute Resolution) dle Holé (2003, s. 24-25) řadíme arbitráž, negociaci, facilitaci, konciliaci a mediaci. **Arbitráž** neboli rozhodčí řízení je v České republice málo využívané. Jde o mimosoudní jednání, kdy arbitr vyslechne zúčastněné strany, zváží a učiní rozhodnutí, které je pro obě strany závazné. Prohlášení rozhodce má stejnou váhu jako rozsudek. Výhodou je, že na rozdíl od soudu se účastníci mohou podílet na procesu řešení konfliktu. V procesu **konciliace** smířčí,

v některých literaturách je uváděn usmiřovatel nebo konciliátor, zprostředkovává komunikace mezi zúčastněnými stranami sporu. Jeho úkolem je přimět obě strany ke vzájemnému porozumění a respektování. Pomáhá napravit jejich vztahy a nalézt přijatelná řešení. V konciliaci je kladen důraz na vztah mezi účastníky a jejich vzájemnou komunikaci. **Facilitace** označuje vyjednávání mezi stranami, které zprostředkovává nezávislý facilitátor, jehož úlohou je zjednodušovat jeho průběh. Cílem **mediace** je za pomoci nestranného mediátora osobám v konfliktu nalézt nejlepší a nejvhodnější řešení bezprostředního problému a dojít ke vzájemné dohodě. S mediací se budeme více zabývat v další kapitole.

Pro úspěšné řešení konfliktů je potřeba, aby lidé ovládali komunikačními schopnostmi a dokázali spolu komunikovat. Ve vztahu mezi odlišnými kulturami, může být komunikace ztížena nedostatečnou znalostí jazyka a také neverbální komunikace.

#### 2.3.4 Význam interkulturní komunikace a percepce při řešení konfliktu

Při řešení konfliktu je důležitým faktorem komunikace. Nedostatečná a nejasná komunikace může způsobit nedorozumění a přerůst v hádku. Komunikace mezi odlišnými národy je determinována jazykovou a kulturní odlišností.

Dle Průchy (2010, s. 16) je interkulturní komunikace proces, ve kterém vstupují do interakce a komunikují spolu příslušníci odlišných etnik, národů, rasových a náboženských společenství, kteří se liší jazykově či kulturně. „Tato komunikace je determinována specifičností jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“

Interkulturní komunikace s žáky - cizinci záleží na tom, jak se k nim chovají nejen čeští žáci, ale také jaký postoj k nim zaujímá učitel. Dalším problémem je jazyková bariéra, kdy tito žáci nemají možnost naučit se českému jazyku systematicky, ale učí se spontánně od svých spolužáků, posloucháním televize apod. Nemožnost systematickosti vzdělávání v českém jazyce je způsobena nedostatkem financí na výukové kurzy. (Průcha, 2010, s. 175)

Interkulturní komunikace probíhá verbálně i neverbálně. Při verbální komunikaci je kladen důraz nejen na obsahovou, ale také na formální stránku. Jedná-li účastník sporu zdvořile s ohledem na kulturní odlišnosti, bude řešení konfliktu vypadat jinak než při absenci formální stránky. Každá kultura však může mít zdvořilostní pravidla jiná. V západních oblastech je zvykem nevstupovat druhému do hovoru, považují to za

neslušné. Naopak v oblasti Středomoří si lidé běžně skáčou do řeči, čímž vyjadřují zájem o konverzaci. Lidé ještě před započatím jednání by měly být s takovými odlišnostmi seznámeni, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním. (Vejvodová, 2007, s. 129-131)

Podobně je na tom neverbální komunikace. Asijská kultura je v tomto ohledu naprosto odlišná od evropské nebo americké. Thajci při rozhovoru zachovávají daleko větší vzdálenost jeden od druhého než na Blízkém východě. Podobné odlišnosti můžeme nalézt také v kinetice. Asiaté si zachovávají tzv. kamennou tvář, ze které lze jen těžko něco vyčíst, přímý pohled do očí je známkou neslušnosti. Úsměv je pro Evropana nebo Američana projevem přátelství, u Asiata značí nejistotu, omluvu či rozpaky. Každá kultura vnímá odlišně čas. Čas má velký význam např. pro Skandinávce, Němce nebo Japonce, kteří dodržují časový harmonogram, dohodnuté termíny schůzek apod. V opačném případě čas vůbec neřeší Arabové, nepokládají za důležité přijít na schůzku včas a nevadí jim, pokud v dohodnuté době nejsou přijati. Specialitou Italů je doprovázet mluvené slovo gesty, naopak Skandinávci gesta a vůbec tělesné kontakty používají výrazně méně. Pozdravy jako součást etiky se v jednotlivých oblastech také liší. Evropané se běžně zdraví podáním ruky, což je pro Asiaty nepřijatelné. (Morgensternová, Gruber, 2007, s. 117-122)

Vnímání v interkulturním konfliktu je stejně důležité jako komunikace. Pokud strany odlišně vnímají určitou věc nebo chování, dochází k vyvození různých závěrů, které mohou dospět k nedorozumění a následně ke konfliktu. Vzhledem k tomu, že každý z nás vidí situaci poněkud jinak, je důležité, aby se dokázal na věc podívat očima své protistrany a tím zamezil vzniku konfliktu. (Sadalla, Henriquez a Holmberg, 2004, s. 67)

V případě dvou znesvářených stran, které k sobě nemohou najít cestu, ale zároveň mají snahu konflikt řešit, může napomoci odborná pomoc v podobě procesu s názvem mediace.

### 3 MEDIACE

Jelikož jsou lidé odlišní a každý z nás upřednostňuje něco jiného, mají rozdílné názory a zkušenosti a ne vždy s nimi jiní souhlasí, dochází k nedorozuměním a konfliktům. Lidé v životě vstupují do vzájemných konfliktů a ne vždy jsou schopni tyto spory si sami vyřešit. V tomto případě nastupuje mediace. Konflikty pramení také z nedostatečné komunikace mezi lidmi. Přimět jedince či skupiny spolu komunikovat a tím k sobě nalézt společnou cestu a navodit dobré vzájemné vztahy, je také cílem mediace.

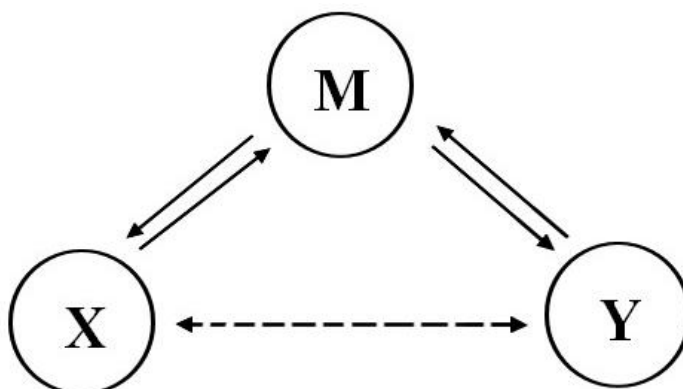
Mediace je odvozena z latinského slova *medius*, což označuje prostřední, nestranný nebo neurčitý. Mediáci můžeme charakterizovat jako alternativní způsob řešení konfliktu pomocí nezávislé třetí osoby, která zúčastněným stranám pomůže nalézt řešení jejich sporu.

Podle zákona o probační a mediační službě se mediací rozumí mimosoudní urovnání sporu mezi poškozeným a obviněným za pomoci prostředníka – mediátora. Ten koordinuje jednání, zachovává nestranný přístup a pomáhá nalézt řešení prospěšné pro obě strany. (Probační a mediační služba České republiky, 2003, s. 1)

Pro sociální pedagogiku je vhodnější definice dle Bevana (1992 cit. podle Holá, 2011, s. 50), který uvádí, že „mediace je využití třetí osoby k pomoci lidem v konfliktu s cílem dosáhnout dohody, které by bez její pomoci dosáhnout nedokázali.“

Dle Šiškové a Stôhrové (2003, s. 135) je mediace jednou z technik řešení sporu, která podporuje komunikaci a sociální interakci jedinců či skupin. Domníváme se, že tato definice je výstižná neboť vyzdvihuje důležitost komunikace a udržení vzájemných vztahů mezi stranami. Právě v komunikaci se mediace odlišuje od jiných postupů řešení konfliktu.

Obrázek 3 Komunikace stran v procesu mediace



Jak je patrné z obrázku v procesu mediace je mediátor (M) zprostředkovatelem komunikace zúčastněných stran X a Y, které se nachází v konfliktu. Komunikuje s jednou i druhou stranou, pomáhá jim při komunikaci a vyjednávání, navrhuje postup při řešení konfliktu. Znesvářené strany však o jeho návrzích rozhodují sami. Výsledkem je dohoda, kterou strany X a Y dosahují společně.

### **Historie mediace**

Mediace jako řešení konfliktů pomocí nestranné osoby se využívala již v dávné minulosti a to již ve starověku. Ve středověku byly mezi znesvářenými stranami uzavírány vzájemné dohody, které vedly ke smíru. Viník poskytl kompenzaci protistraně a oba zúčastnění se zavázali, že nedojde k odplatě. (Holá, 2003, s. 26-28)

Mediace jak ji známe nyní je poměrně mladou metodou. V západních státech, především v USA a Kanadě se utvářela v 60 letech minulého století, ale do České republiky se dostala až kolem roku 1990. Převážně v USA se mediace stává úspěšnou náhradou soudních sporů. (Holá, 2003, s. 29)

### **Mediace v České republice**

Mediace se do České republiky dostala koncem 90. let 20. století, kdy převážně neziskové organizace s přispěním zahraničních lektorů pořádaly kurzy a semináře v oblasti mediace. Takovou společností je například Partners Czech o.p.s. působící v rámci mezinárodní sítě Partners for Democratic Change International, která je zaměřena na vzdělávání, realizaci projektů a poskytování služeb v mediaci a přispívá k prevenci a řešení konfliktů ve společnosti. (Holá, 2011, s. 165)

V České republice existuje od roku 2000 Asociace mediátorů, která je zaměřena na mimosoudní řešení konfliktu a to v oblasti sociální, rodinné, pracovní a občansko-právní. Realizuje projekty, poskytuje mediační služby a pro zájemce kurzy zabývající se komunikací, prevencí a řešením konfliktů včetně těch internetnických. (Asociace mediátorů České republiky, © 2011)

Řešení konfliktů spojených s trestnou činností se zabývá Probační a mediační služba České republiky. Možnost vyřešení trestného činu pomocí mediace je výhodná pro obě strany, tedy poškozeného i obviněného tím, že dochází k rychlejšímu urovnání sporu a úhradě způsobené škody. (Probační a mediační služba České republiky, © 2002-2012)

### 3.1 Mediace jako metoda

Mediace je alternativní metodou pro řešení konfliktů mezi lidmi a to především při řešení vnějších mezilidských konfliktů. Podporuje interakci a komunikaci mezi jedinci nebo skupinami. Jako každá jiná metoda má své zákonitosti, principy a zásady. Oproti soudnímu jednání vyjdou ze sporu obě strany vítězně. Pokud je mediace úspěšná, dochází k mediační dohodě, tedy k uspokojení zájmů a potřeb obou stran.

Mediace řeší spory konstruktivně, přičemž se zabývá emocemi, které jsou součástí každodenního života. Zaměřuje se na obě strany konfliktu, tak aby si vzájemně porozuměly, respektovaly zájmy druhého a společně navrhly přijatelná řešení. Dohoda je závazná, ale může se přetvářet z důvodu budoucích změn. (Šišková a Stôhrová, 2003, s. 136)

Další výhodou mediace kromě toho, že se aktéři sami podílejí na rozhodování a poté s výsledkem řešení souhlasí, patří i poměrně nízké náklady než v soudním řízení (Plamínek, 1994, s. 120).

#### Principy mediace

Mediace je pojímána z více vědních oborů, a proto je právem označována za interdisciplinární obor. Vztahuje se především k právu, sociologii, sociální práci a psychologii. Z tohoto důvodu je velmi těžké nalézt společnou podstatu a univerzální principy.

Mezi základní principy dle Šiškové a Stôhrové (2003, s. 139-140) patří nestrannost, vyváženost, neutralita a nezávislost:

#### Nestrannost

Mediátor jako nestráník musí přistupovat k oběma stranám stejně bez rozdílu a bez předsudků. V opačném případě a to i tehdy, pokud obdobný problém řeší ve svém osobním životě, by měl proces předat jinému mediátoru. Mediátor se nepřiklání ani na jednu ani na druhou stranu, i když více sympatizuje s postoji jednoho z aktérů.

#### Vyváženost

Mediátor dohlíží, aby obě strany měly dostatečný a především rovnoměrný prostor a čas k vyjádření problému. To znamená, že oběma stranám poskytuje stejné procesní podmínky. Usměňuje dominantní stranu a dodává odvalu straně submisivní.

### Neutralita

Mediátor zaujímá neutrální postoj v procesu a neprosazuje v něm své názory a postoje. Dodržet neutralitu je v některých případech velmi těžké, např. když mediátor zaujímá souhlasné stanovisko s účastníkem nebo k němu cítí osobní sympatie. Měl by vytvořit oběma stranám takové podmínky, aby byly schopny kooperovat a sami najít vhodné řešení, které by bylo přijatelné pro obě strany.

### Nezávislost

K žádné straně procesu není mediátor vázán po finanční, vztahové či psychické stránce. To značí, že nesmí řešit spor, jehož účastníkem je jeho příbuzný nebo osoba jemu blízká. V tomto případě by mohlo dojít k ovlivnění jeho mediátorské role.

Poněkud obsáhleji vymezuje principy mediace Holá (2011, s. 53-60), kromě již zmíněných klade důraz na další principy:

- **Pochopení odlišností**, což znamená, že účastník by měl na problém nahlížet také z pozice protistrany.
- Princip **změna soupeření na spolupráci** je předpokladem i výsledkem procesu mediace.
- S tímto souvisí **dobrovolnost**, kdy k mediaci by neměl být nikdo nucen. Oba účastníci vstupují do procesu mediace dobrovolně s cílem spor vyřešit. Ze závažných důvodů může z procesu mediace odstoupit mediátor.
- Princip **svoboda rozhodování** je v kontextu s principem dobrovolnosti. Účastník má právo od mediace kdykoli odstoupit.
- Neméně důležitá v mediaci je **důvěrnost a důvěra**. Veškeré informace týkající se procesu mediace by měly být utajeny a také aktéři by neměli mít pochybnosti v mediátorovi i v sobě navzájem.
- Princip **přebírání zodpovědnosti** je vztahován ke všem účastníkům procesu mediace. Mediátor přebírá odpovědnost za dodržování všech principů mediace. Účastníci sporu jsou odpovědní za samotný styl řešení konfliktu.

Všechny principy jsou v interakci a v mediaci zaujímají podstatné a nezastupitelné postavení. Na základě uvedených principů lze determinovat cíle mediace.

### Cíl mediace



Stanovení cílů můžeme dle Holé (2003, s. 43) rozlišit ze dvou hledisek:

1. Cíl klientů – záměrem je jejich jednání, směřující k vyřešení sporu.
2. Cíl mediace jako procesu a vztahu – ideálem je uspokojení zájmů a potřeb klienta.

Smyslem mediace však není pro účastníky jen vyřešení sporu, ale také pochopení jeho podstaty a případné zvládnání dalších konfliktů do budoucna. Taktéž mediace zlepšuje vztahy mezi aktéry sporu a učí je společné kooperaci. (Plamínek, 1994, s. 121)

Cílem a zároveň výsledkem mediace je dohoda, která je jasně definovaná, srozumitelná a uskutečnitelná. Na dohodě se podílí všichni účastníci procesu, je v písemné podobě, stvrzená podpisy aktérů i mediátora. Obsahem dohody je postup řešení, náhradní řešení, odpovědnost a úkoly a také sankce v případě jejího nedodržení. (Šišková, 2012, s. 68)

### 3.1.1 Účastníci mediace

Holá (2011, s. 81) charakterizuje účastníky mediace jako „partnery komunikace“. Jedná se o všechny osoby zasažené konfliktem, jeho řešením i výsledkem mediace.

Mezi přímé účastníky mediace můžeme dle Holé (2011, s. 82-83) zařadit klienty, mediátory, zástupce klientů, konzultanty, jiné odborníky a instituce.

**Klienti.** Jsou účastníky mediačního procesu, jenž řeší svůj vzájemný spor. Tento pojem vymezují odborníci nejednotně podle toho, ze které vědecké disciplíny k mediaci přistupují. Účastníci, kteří mají mezi sebou konflikt, tak mohou být nazýváni partnery, účastníky sporu, spornými stranami nebo stranami konfliktu. Nejvíce se ztotožňujeme s pojmem partner nebo klient, jelikož vyzdvihuje princip mediace – dobrovolnost, a také směřuje k pozitivní interakci, což je jeden z cílů mediace.

**Mediátor** je prostředníkem mezi klienty a napomáhá jim v komunikaci a řešení sporu.

**Zástupci klientů.** Nejvíce klienty zastupují právní zástupci, kteří mají pověření zasahovat a tím ovlivňovat řešení problému. Účastní se zejména obchodních sporů, kdy klientovi poskytuje právní pomoc. Klient se může nechat zastupovat jinou osobou, ke které má důvěru, např. ve věci nezletilých dětí rozcházejících se rodičů za ně může jednat kolizní opatrovník.

**Konzultanti** jsou kompetentní osoby, které mohou poskytnout mediátorovi nebo klientům odborné informace např. v právní oblasti, finanční, rodinné nebo výchovné oblasti.

**Jiní odborníci a instituce.** Pokud mediátor nedisponuje odbornými znalostmi a dovednostmi nabídne klientovi pomoc prostřednictvím kompetentní osoby.

Mediace je zastoupena minimálně třemi účastníky, tedy můžeme hovořit o triádě. Tvoří ji nejméně dva klienti a mediátor, bez kterého by mediace nebyla možná. Usuzujeme, že mediátor je v procesu mediace natolik významný, že se jím budeme podrobněji zabývat v následující kapitole.

### 3.2 Mediátor a jeho role

Mediátor řídí proces mediace. Nesoudí ani nerozhoduje, ale pouze zprostředkovává komunikaci mezi dvěma zúčastněnými stranami, které jsou ve sporu, a společně s nimi hledá pro obě strany přijatelná řešení, aby byl konflikt odstraněn. Zastává poradní funkci, naslouchá, ale zůstává neutrální. Měl by být vybaven schopnostmi, dovednostmi a znalostmi, aby mohl účinně vykonávat svou funkci. Měl by disponovat vzděláním v mediaci a zejména v té oblasti mediace, které se věnuje. Odborné znalosti a osobnostní předpoklady jsou základem pro efektivní vykonávání profese.

#### Role mediátora

Bednařík (2003 cit. podle Holá, 2011, s. 106-107) přirovnává roli mediátora k jednotlivým profesím, které se v průběhu mediace střídají.

1. Mediátor jako terapeut - pomáhá vyjádřit pocity, zájmy a potřeby klienta a chápe je. Tímto postojem si mediátor získává a zabezpečuje důvěru obou stran. Dává tím najevo svůj zájem, že jim naslouchá a chápe jejich situaci. Zároveň odbourává napětí mezi stranami.
2. Mediátor jako učitel - vysvětlí aktérům procesu co je mediace, jaká jsou její pravidla a pokud je potřeba a prostředník má znalosti v právní oblasti, může klientům poskytnout právní pomoc.
3. Mediátor jako detektiv - zjišťuje informace týkající se konfliktu, proč vznikl, jaké k němu aktéři zaujímají stanoviska, jaké jsou jejich zájmy a potřeby. Získané informace slouží především klientům.
4. Mediátor jako stratég - analyzuje situaci a pomocí otázek pomáhá klientům zvažovat důsledky jejich návrhů na řešení konfliktu.

5. Mediátor jako strážce - přispívá ke stanovení a dodržování pravidel procesu a dohlíží na dodržování právních norem.
6. Mediátor jako inovátor - navádí tvořivými otázkami obě strany k tvorbě nápadů a návrhů přijatelného řešení konfliktu.
7. Mediátor jako mluvčí - dokáže srozumitelně, logicky, sebevědomě a přesvědčivě verbálně komunikovat. „Mediátor je otvírač komunikace, překladatel informací, objasňovatel významů, napomahač volby a činitel reality“ (Bednařík, 2003 cit. podle Holá, 2011, s. 107).

Role mediátora je specifická a flexibilní. Je založena na zprostředkování interakce klientů na sebe i mezi sebou. Zároveň musí být dodržen charakteristický znak a tím je neutralita mediátora. Mediátor by měl akceptovat rozhodnutí účastníků a zasáhnout pouze v případě pokud je dohoda nespílitelná, v rozporu se společenskými normami nebo získaná násilným způsobem. (Holá, 2003, s. 96)

### Úkoly mediátora

Úkolem mediátora je umožnit stranám výměnu informací, které dosud nebyly schopni, nebo nebyla možná. Pomáhá jim v definování potřeb a v hledání přijatelného oboustranného řešení. Pracuje s emočním vypětím klientů, napomáhá jejich vzájemnému respektu a pochopení.

Dle Šiškové a Stôhrové (2003, s. 140-141) patří mezi **hlavní úkoly mediátora**:

1. Vysvětlit proces mediace, její fáze a postupy- mediátor seznámí zúčastněné strany s postupem mediace, s pravidly, kterými se budou během mediačního procesu řídit a upřesní jim, jakou úlohu v procesu zastává.
2. Usnadnit komunikaci a být odpovědný za proces – cílem mediátora je navodit bezpečné a důvěrné prostředí. Dále napomáhá účastníkům v kooperaci, podporuje je ve vzájemném naslouchání, a diskusi.
3. Shromažďovat informace, pracovat se stanovisky, emocemi a postoji klientů – mediátor chápe obě strany v jejich konfliktní situaci, pracuje s jejich emocemi a usměrňuje případné negativní chování aktérů např. stupňující napětí, agrese apod.
4. Analyzovat informace a definovat sporné body – úkolem mediátora je pomoci aktérům pochopit konflikt, jejich potřeby a zájmy. Sleduje vývoj procesu, a jak jsou

účastníci připraveni na řešení problému, zda mají dostatečné informace pro uskutečnění vzájemné dohody.

5. Zprostředkovat dohodu, zvažovat návrhy a pomáhat se sepsáním finální dohody – povzbuzuje účastníky konfliktu v hledání možných řešení sporu, která budou pro oba přijatelná. Mediátor odpovídá za mediační proces, není však odpovědný za výsledek mediace.

Dle Holé (2003, s. 96) mediátor určuje pravidla jednání a dbá, aby nebyla porušována. Sleduje průběh jednání, sbírá informace o dané situaci a dohlíží na to, aby obě strany konfliktu měly dostatečný komunikační prostor k vyjádření svých stanovisek k problému. Podporuje klienty ke kooperaci. Měl by se však vyvarovat hodnocení jejich názorů, zvýhodňovat jednoho klienta nebo prosazovat své vlastní řešení.

### **3.3 Proces mediace a jeho fáze**

Mediace je dobrovolný, neformální a důvěrný proces, do kterého vstupují znesvářené strany, aktivně se na něm podílejí s cílem vyřešit spor a dohodnout se na přijatelném řešení pro obě strany. Aby byl proces mediace účinný a konflikt úspěšně vyřešen, musí být zachována určitá poslušnost a jednotlivé kroky na sebe musí navazovat. Samotné mediaci předchází způsob zjištění, jak ke sporu došlo. Jednou z možností je kontaktováním mediátora o pomoc samotným účastníkem konfliktu, který by chtěl situaci řešit, ale neví si rady. Dalším způsobem je, že mediátor se stane svědkem probíhajícího konfliktu, nenásilně osloví aktéry sporu a vede je k jeho řešení.

Jádrem procesu je mediační komunikace, tedy rozhovor mezi zúčastněnými stranami, který má v některých fázích mediace povahu vyjednávání (Holá, 2011, s. 113).

#### **Fáze mediace**

Většina autorů vymezuje jednotlivé fáze podobně a především v závislosti na tom, co který preferuje. Např. Riskin (1985 cit. podle Holá, 2003, s. 104) determinuje fáze mediace podle jejích cílů takto:

1. Dohodnout se na tom, že se bude mediovat.
2. Porozumět problémům.
3. Formulovat možná řešení.
4. Dosáhnout dohody.

5. Dohodu realizovat.

Z pohledu mediátora nabízí dělení Duffy, Grochs a Olszak (1991 cit podle Holá 2011, s. 119):

1. Fáze výběrová – na osobnost klienta se nahlíží z psychologické stránky, zda je vhodné započít mediaci.
2. Fáze přípravná – příprava k mediaci.
3. Fáze rozhodná – realizace mediace.
4. Fáze konečná - ukončení mediace, kdy výsledkem je dohoda.

Usuzujeme, že pro nás je nejsrozumitelnější dělení mediace dle Plamínka (1994, s. 123-124), který ji rozčlenil do těchto osmi etap:

### **0. fáze - příprava mediace**

Cílem je připravit účastníky na zahájení mediace, které spočívá v podání všech informací důležitých pro klienty. Jedná se zejména o objasnění principů, podmínek a průběhu procesu a po souhlasu účastníků je zvolen termín prvního setkání. Mediace je založena na dobrovolnosti účastníků, tedy v případě nesouhlasu s řešením konfliktu prostřednictvím mediace není možné proces realizovat.

### **1. fáze – zahájení mediace**

Snahou prostředníka v této fázi je získat důvěru účastníků sporu. Jeho úkolem je vysvětlit průběh procesu a jakou v něm hraje úlohu a dále základní pravidla. Po ujištění, že klienti všemu porozuměli, můžeme přejít do další fáze.

### **2. fáze – sbírání informací a definice problémů**

Tato etapa shromažďuje údaje k problému a zaměřuje se na zájmy a přednosti, které účastníci sporu považují za důležité. Zde je klíčová vzájemná komunikace mezi jedinci. Mediátor dá prostor klientům, aby se postupně k problému vyjádřili. Pozorně jim naslouchá, shromažďuje informace a ujasňuje podstatu sporu. Šišková a Stôhrová (2003, s. 145) považují za důležité, aby každá strana v konfliktu se dokázala vžít do pozice druhé strany a lépe tak pochopila její jednání. Zjištění, jak konflikt vnímá protistrana, může mediátor docílit tak, že účastníkům položí otázku, co by dělali, kdyby se ocitli v roli druhé strany.

### **3. fáze – hledání možných alternativních řešení**

V této fázi hledají účastníci sporu všechna možná řešení problémů, která by vedla k uspokojivému vyřešení celého konfliktu. Při hledání řešení je možné využít různé techniky tvůrčího myšlení, aby bylo dosaženo k uspokojení zájmů obou protistran. Účastníci stanoví několik řešení a poté vylučují ty, které jsou pro ně nepřijatelné. Následně proběhne diskuze v bodech, ve kterých se shodli a hledají společné řešení.

#### **4. fáze – hodnocení, vyjednávání a rozhodování**

Na základě stanovených možných řešení je účastníky vybrána jedna alternativa pro obě strany nejvýhodnější.

#### **5. fáze – sjednání dohody**

Výsledky předešlé fáze jsou zakomponovány do písemné dohody, která by měla mít určité náležitosti především odpovědi na otázky kdo, kde, kdy a jak. Taktéž by měla být konkrétní a reálná.

#### **6. fáze - společenská kontrola a ratifikace dohody**

Pokud je do konfliktu zainteresován širší okruh lidí než jen přímí účastníci sporu, může dojít ke konečnému souhlasu např. ratifikací dohody.

#### **7. fáze – uskutečňování a revidování dohody**

Závěrečná fáze je zaměřena na zpětnou kontrolu dodržování ujednaných pravidel, popřípadě přezkoumání věci a dodatečnou změnu výhodnějšího řešení. V některých případech již není nutná účast mediátora.

Jednotlivé fáze jsou součástí strukturovaného procesu. Záleží na přístupu mediátora a na kontextu situace řešení mediačního procesu, zda bude striktně dodržován uvedený postup. V praxi je však více využíván volnější způsob, kdy mediátor skladbu mediace mění v závislosti na potřebách klientů. (Holá, 2003, s. 103)

#### **Vhodné a nevhodné situace pro mediaci**

Dle Šiškové a Stôhrové (2003, s. 148) ne u všech sporů je vhodné použití mediace. Není vhodné použití, kdy není dodržena rovnost mezi účastníky, kdy slabší strana je znevýhodněna např. finančně nebo má z protistrany strach. Nedoporučuje se např. u konfliktů spojených s nárokem na odškodnění, kdy je zasaženo občanské nebo ústavní právo. Dále u konfliktů, kdy má účastník problémy s návykovými látkami, je agresivní, využívá hrozeb a násilí, neposkytuje všechny důležité a objektivní informace a nepřipouští

porážku. Mediace není též vhodná, pokud aktéři požadují rozhodnutí autority nebo mediátor má morální či etické zábrany k účastníkům nebo předmětu sporu.

Dle Bednařika (2001, s. 4) není mediace možná, pokud již dochází k dlouhodobější šikaně. V této situaci není cílem nastolit dohodu mezi obětí a agresorem, ale eliminovat šikanu a odhalit agresora.

Naopak mediace je vhodná tam, kde účastníci chtějí konflikt vyřešit a souhlasí s mediací. Uvědomují si svůj díl přičinění na vzniku problému a chtějí dojít k dohodě. Je účelná v případech, kdy jedinci musí i nadále spolupracovat, např. rodiče, spolupracovníci nebo obchodní partneři, a odkládání řešení by mělo negativní dopad na konflikt. Účastníci jsou si rovni, mají zájem kooperovat a jsou schopni spolu komunikovat, alespoň v minimální úrovni. (Šišková a Stôhrová, 2003, s. 148)

Z výše uvedeného vyplývá, že řešení konfliktů nebo interkulturních konfliktů pomocí mediace je vhodné mezi žáky ve třídě, jelikož je žádoucí, aby vzájemné vztahy žáků byly na dobré úrovni.

### **3.4 Využití mediace**

Mediace jsou využívány všude tam, kde dochází k meziosobnímu kontaktu lidí. Mediace je nejvíce využívána v rodinné, komerční a občanskoprávní oblasti.

#### **Mediace v rodinné oblasti**

Mediaci v rodinných konfliktech můžeme rozlišit na rodinnou, kdy její součástí je mediace rozvodová zaměřená na řešení sporů v již probíhajícím rozvodovém řízení manželů. Cílem rodinné mediace je obnovit komunikaci mezi vzájemně odcizenými manžely a dosáhnout dohody ve výchově nezletilých dětí, svěření do péče a výši výživného. Děti jsou pak méně vystavovány tlaku vyplývajících z konfliktů rodičů, což by mělo samozřejmě negativní vliv na jejich příznivý vývoj. Dalším námětem k mediaci je majetkové vypořádání manželů. (Holá, 2003, s. 135-137)

#### **Mediace v občanskoprávní oblasti**

Mediace občanskoprávní řeší především sousedské spory, které často pramení z počátečního nedorozumění a postupně graduje v nepřátelství. Mediace jim má pomoci v navázání komunikace a hledání společného řešení konfliktu, i když zodpovědnost za své jednání nesou samotní aktéři, tak aby jejich vzájemné soužití bylo nadále harmonické.

(Holá, 2003, s. 143). Do této kategorie můžeme zařadit také problémy mezi nájemníky či nájemníky a majiteli domů.

### **Mediace v komerční oblasti**

Mediace v komerční sféře je vhodná pro řešení sporů mezi firmami, např. při nedodržení smluvních podmínek, mezi zaměstnatelem a zaměstnanci nebo zaměstnanci navzájem.

V další části se budeme věnovat mediaci při konfliktech ve škole.

## **3.5 Interkulturní mediace ve škole**

Do občanskoprávních sporů můžeme zahrnout také mediace ve školním prostředí nebo interetnické mediace, jejíž oblastí se v bakalářské práci věnujeme. Nyní budeme jednotlivé kategorie blíže specifikovat.

### **Interetnická mediace**

S rostoucí rozmanitostí etnických kultur na školách v USA docházelo ke zvyšujícímu se napětí mezi žáky odlišné kultury. V důsledku tohoto vznikaly na počátku 60 let minulého století první vzdělávací projekty zaměřené na snižování násilí ve školách. Byly založeny organizace zabývající se řešením konfliktů pomocí mediace na školách, které publikovaly příručky o mediaci a pořádaly kurzy pro učitele, pracovníky škol a studenty. Školní programy na řešení konfliktů mediací se postupně dostávaly do dalších zemí. Dle výzkumu na sledovaných školách došlo v 70 až 80 procentech k dosažení dohody a také u problémových studentů se v 50 procentech snížilo jejich agresivní chování. (Bednařík, 2001, s. 2)

Interetnická mediace je klidným zásahem neutrálního prostředníka do sporu jedinců nebo skupin s rozlišnou etnickou příslušností. Významným znakem této mediace je dobrovolná účast aktérů při řešení sporu. Mediátoři zabývající se etnickým konfliktem by měli mít odborné kompetence a také znalosti kultury, hodnot a zákonů dané země. (Holá, 2011, s. 184)

Dle Šiškové (2001, s. 183-184) by mediátoři měli mít při jednáních v interkulturních konfliktech na paměti jazykové rozdíly. Brát v úvahu, že účastníci mohou ke konfliktu přistupovat rozdílně a že každý může očekávat něco jiného. Mediátor by se měl orientovat v obou kulturách účastníků sporu, zajistit si dostatek informací o nich a seznámit se s nimi.



Dalšími zásadami pro úspěšné vyjednávání je nespěchat, vyjasnit si, co která strana od jednání očekává, zjistit co nejvíce informací o konfliktu a provést analýzu. Po celou dobu musí mít na paměti, že není zodpovědný za výsledek, ale především, aby obě strany sporu se shodli ve všech čtyřech bodech ovlivňujících komunikaci (hodnoty, vnímání, předsudky a komunikační styl), kterými jsme se zabývali v předcházející kapitole, a dokázali spolu komunikovat. Také mediátor musí ovládat komunikaci a umět naslouchat.

Interkulturní mediátor je nejen profesionálem v řešení sporů mezi subjekty rozdílných kultur, ale zároveň tlumočnickem. Cílem interkulturní případně interetnické mediace je přijetí řešení všemi stranami.

### **Interkulturní mediace ve škole**

V České republice se mediace ve školách začíná pomalu uplatňovat. Učitelé se mohou zúčastnit základního výcviku mediace, který však umožňuje pouze základní vhled do problematiky. Hlubší poznání již závisí na jejich další aktivitě. (Holá, 2011, s. 204)

Ve škole se můžeme setkávat s konflikty mezi všemi účastníky školní edukace. Dochází ke sporům mezi učiteli s vedením školy, učiteli navzájem, mezi školou a rodiči, mezi učiteli a žáky nebo mezi žáky navzájem. Běžné konflikty popř. interkulturní konflikty mezi žáky řeší učitel. Nejvíce se však setkáváme s případy, kdy je mediátorem třídní učitel. Zná povahové a osobnostní vlastnosti žáků ve své třídě, ví, co na kterého platí a jak k němu přistupovat. Pokud se jedná o závažnější konflikty, které vyžadují odborné znalosti, řeší je zpravidla výchovný poradce nebo preventivní pracovník, který se vyskytuje na každé základní škole.

Dle Bednaříka (2001, s. 3) se nejčastěji ve školách řeší konflikty mezi žáky:

- pomluvy – výroky jedné osoby na druhou, které mají nepravdivý, posměšný či útočný charakter
- slovní hádky – slovní konfliktní výměny mezi žáky
- obtěžování – chování, které je nepříjemné, obtěžující, výhružné, sexuální, může mít povahu neverbální jako gesta, pohledy nebo verbální – nadávky, posměšky, ale také fyzické např. šikana
- nevhodné chování ve třídě – vyrušování v hodině, opisování

- meziskupinové konflikty – menšinové, rasové, názorové konflikty, verbální i fyzické útoky k žákům odlišné skupiny
- žárlivost – na spolužáky, kamarády pokud jsou více oblíbení, na jejich školní úspěchy
- zásah do soukromí – braní věcí bez dovolení, vyzrazení důvěrných informací o druhém
- třídní rozhodování – spory při řešení společných třídních záležitostí, např. kdo bude reprezentovat třídu, kam se pojedete na školní výlet
- rvačka – použití fyzické síly nebo výhrůžek k jejímu uskutečnění apod.

Většinou se učitel o probíhající konflikt dozví přímo od žáka, který je ve sporu s jiným žákem. Pokud je ve škole využívána mediace doporučí učitel spor k řešení mediátorovi. V tomto případě mediace probíhá podle jednotlivých fází, které byly popsány výše. Je výhodné nalézt řešení v době, kdy je konflikt na začátku a ještě nedošlo k jeho vyhocení. Jsou však situace, kdy řešení konfliktu nelze odkládat na mediační jednání, např. když se učitel stane svědkem bitky mezi žáky. V takovém případě zasáhne direktivním způsobem, jehož postup je mediací podobný. Cílem je zastavit násilí mezi aktéry bitky, zjistit, co bylo její příčinou a společně s aktéry hledat způsob, aby již nedocházelo v pokračování konfliktu. Podstatou není spor vyřešit, ale zastavit a urovnat konflikt mezi stranami. (Bednařík, 2001, s. 8, 28)

### **Peer mediace**

K řešení sporů mezi učiteli a žáky nebo žáky navzájem je možné využití peer mediace. Školní, vrstevnická mediace je mediací, kde třetí, nezávislou stranu, zprostředkovává vrstevník, žák nebo student, který pomáhá svým spolužákům řešit jejich problém. Peer mediátor řídí mediační proces a pomáhá diskutujícím subjektům, aby jednaly o svých zájmech a dohodly se na přijatelném řešení. Mediátorem může být i učitel nebo jiný školský pracovník, který má mediační a schopnosti, které dokáže uplatnit.

### Proces peer mediace

Dle Holé (2003, s. 145-146) má každá mediace podobnou skladbu a může se měnit v závislosti na podmínkách jednotlivých škol:

1. Účastník sporu má právo na mediaci. Žákovi, který se dopustil školního kázeňského přestupku, je mediace doporučena.
2. Pro realizaci mediace vybere mediační výbor dva studenty – mediátory.
3. Učitel musí souhlasit s odchodem stanoveného mediátora z výuky. Také mediátor má právo od procesu odstoupit, pokud by např. nemohl dodržet nestrannost.
4. Mediátoři se v mediační místnosti seznámí s potřebnými materiály a metodikou mediace. Na začínající mediátory dohlíží zkušenější.
5. Proces je zahájen seznámením pravidel mediace a jejich dodržování všechny strany potvrdí podpisem. Porušením pravidel mediace končí.
6. Proces končí uzavřením dohody, kterou účastníci podepíší. Následně žáci obdrží písemnou smlouvu s výsledkem řešení konfliktu.

#### Průběh peer mediace

Každoročně jsou žáci seznámeni s programem peer mediace a v případě jejich zájmu se mohou ucházet o roli školního mediátora. Následně musí splnit několik podmínek a to získat souhlas rodičů a doporučení učitele a žáka a také vypracovat projekt na téma využití mediace ve škole. Mediační komise vybere vhodné kandidáty, kteří absolvují mediační výcvik mimo školu, aby byla zachována nestrannost. Výcvik provádí členové mediačního týmu a zkušenější peer mediátoři. (Holá, 2003, s. 145)

#### Výsledky peer mediace

Výzkumy prokázali, že zavedením peer mediace do škol se snížil počet násilí a to jak slovních tak fyzických. Naopak stoupla míra znalostí o konflikt a také schopností řešit konflikt. Tyto pozitivní výsledky vedou k myšlence zavést do učebních osnov peer mediaci a metody řešení konfliktů, což by bylo značným přínosem pro žáky. Nejenže by byli schopni zvládat a řešit konfliktní situace, ale rovněž by získali dovednosti směřující k jejich vzájemné spolupráci a k spoluvytváření pozitivního školního klimatu. (Holá, 2011, s. 201)

Jakým způsobem probíhá řešení interkulturních konfliktů mezi žáky a zda je na základních školách uplatňován proces mediace budeme zjišťovat v praktické části.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

Jak jsme již zmínili v úvodu, stále více se ve školách setkáváme s žáky odlišné kultury, což je dáno především otevřením hranic, migrací a globalizací a i pro žáky cizince platí povinná školní docházka. Další minoritní skupinu tvoří žáci, kteří sice mají přiznanou českou příslušnost, ale hlásí se ke své původní kultuře. Domníváme se, že vlivem odlišnosti kultury a také jazykovou indispozicí vznikají mezi jednotlivými žáky majoritní a minoritní skupiny konfliktní situace. A právě konflikty a jejich řešení jsou předmětem zájmu naší bakalářské práce.

Je nesmírně důležité předcházet sporům, a pokud k nim již dojde, umět je vyřešit. Někdy ho účastníci dokážou urovnat sami, v opačném případě do sporu vstupuje učitel, jako nezávislý prostředník, tedy mediátor. Usuzujeme, že mediace jako způsob řešení interkulturních konfliktů je ve vědeckém výzkumu poměrně novým oborem, což je patrné také z nedostatku literatury na toto téma. Výzkumem chceme dosáhnout nových zjištění pro dostatečně neprobádanou oblast. Na základě odpovědí zjistíme, jaký je postoj jednotlivých učitelů k řešení interkulturních konfliktů mezi žáky a to alternativní metodou – mediací. Jedním aspektem výzkumu bude zjištění, jak jsou učitelé připraveni na řešení těchto sporů, jelikož se domníváme, že postgraduální vzdělávání vyučujících v této oblasti je nedostatečné a záleží pouze na dobrovolnosti učitele se v této oblasti sebevzdělávat.

### 4.1 Cíl výzkumu

Základním cílem výzkumu bude zjistit a analyzovat využití interkulturní mediace, jako alternativního způsobu řešení konfliktní situace mezi českými žáky a žáky hlásícími se k jiné kultuře a to z pohledu dotazovaných učitelů základních škol vyučujících ve třídách zastoupených takovými žáky. Cílem je získat od učitelů současný stav v oblasti řešení interkulturních konfliktů a interkulturní mediace, zjistit jejich stanoviska, názory a postoje k této problematice pro případné uplatnění v praxi.

#### 4.1.1 Hlavní výzkumná otázka

Dochází k využití interkulturní mediace na přerovských základních školách?

#### 4.1.2 Dílčí výzkumné otázky

Abychom mohli stanovit odpověď na hlavní otázku, musíme zjistit odpovědi na dílčí otázky, které s ní souvisí.

- zjistit, jestli dochází k interkulturním konfliktům mezi žáky v multikulturní třídě
- zjistit, jakou formu tyto konflikty mají
- zjistit, co je příčinou vzniku těchto konfliktů
- zjistit, jakým způsobem jsou řešeny konflikty
- zjistit, zda učitelé znají pojmy mediace a interkulturní mediace
- zjistit, zda je ve škole interkulturní mediace využívána
- zjistit, kdo je v procesu interkulturní mediace mediátorem
- zjistit, jaké jsou výsledky mediace

#### 4.1.3 Definování výzkumných otázek

1. Jakým způsobem dochází k interkulturním konfliktům v multikulturní třídě?
2. Co je příčinou vzniku těchto konfliktů?
3. Jakou formu tyto konflikty mají?
4. Jak jsou tyto konflikty řešeny?
5. Jaká má škola preventivní opatření, aby k interkulturním konfliktům nedocházelo?
6. Co si učitelé představí pod pojmem interkulturní mediace?
7. Jak je interkulturní mediace ve škole využívána?
8. Kdo je mediátorem?
9. Jaké jsou výsledky uplatňování interkulturní mediace?
10. Jaký je přínos interkulturní mediace pro školu?

## 4.2 Výzkumný soubor

Za základní soubor výzkumu lze považovat učitele základních škol v Přerově vyučující ve třídách, kde jsou zastoupení žáci odlišných kultur. Z tohoto důvodu jsme nejprve prostřednictvím emailu z webových stránek oslovili náhodně sedm z celkem devíti základních škol v Přerově. Z jedné základní školy jsme obdrželi odpověď, že v současné době jejich školu nenavštěvuje žádný žák hlásící se k jiné kultuře než české. Další škola účast na výzkumu odmítla z důvodu možného nesouhlasu rodičů žáků odlišné kultury. Zbýlých pět základních škol zprvu souhlasilo s provedením výzkumu a dokonce jedna

škola navrhla vhodné kandidáty k uskutečnění rozhovoru. Těsně před uskutečněním výzkumu dvě školy odmítly svou účast na realizaci. Ze zbylých tří základních škol, a to ze ZŠ Svisle, ZŠ Za Mlýnem a ZŠ a MŠ Malá Dlážka, byli vybráni dva respondenti, kteří byli zpočátku telefonicky osloveni a seznámeni s výzkumným tématem. Všech šest oslovených respondentů s uskutečněním rozhovoru souhlasilo. Z důvodu nemoci se na poslední chvíli jeden respondent omluvil, a proto bylo uskutečněno pět rozhovorů namísto plánovaných šesti.

Výběrovým výzkumným vzorkem bylo 5 učitelek ze tří přerovských základních škol (ZŠ Svisle, ZŠ Za Mlýnem a ZŠ a MŠ Malá Dlážka). Respektovali jsme anonymitu dotazovaných a záměrně jsme k účastnicím výzkumu nevedli konkrétní školu, na které působí. Všechny respondenty vyučují na 2. stupni.

Tabulka 4 Základní informace o respondentech

	Respondentka 1	Respondentka 2	Respondentka 3	Respondentka 4	Respondentka 5
Věk	nad 35 let	nad 35 let	nad 35 let	na 35 let	pod 35 let
Celková doba ve školství	24 let	19 a půl roku	34 let	32 let	3 roky
Doba na současné ZŠ	14 let	8 let	15 a půl roku	32 let	3 roky
Pozice třídního	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne
Spokojenost	Ano	Ano	Ano	Převážně ano	Nevyjádřila se

### 4.3 Druh výzkumu

Výzkum byl proveden kvalitativní metodou. Kvalitativní z toho důvodu, jelikož získaná empirická data jsme potřebovali analyzovat do hloubky, což u kvantitativního přístupu není možné. Dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 17) je kvalitativní přístup „proces zkoumání

jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Z výše uvedené definice vyplývá, že dotazováním respondentů, v našem případě učitelů základních škol, jsme zjišťovali jejich názory, chování a postoje k výzkumné problematice. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který ověřuje již teorii známou, se kvalitativním výzkumem pokusíme o vytvoření teorie nové.

#### 4.4 Metoda výzkumu

Jako metodu sběru dat jsme zvolili rozhovor. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159) je rozhovor, kdy se výzkumník dotazuje respondentů, patřících do stejného prostředí nebo zastávajících stejnou sociální roli, prostřednictvím otevřených otázek s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým tito respondenti disponují. Volili jsme polostrukturovaný rozhovor, který sice vychází z předem připraveného seznamu otázek, ale jejich pořadí a formulace se dají měnit podle kontextu rozhovoru.

Výhodou je uskutečnění rozhovorů tzv. tváří v tvář, kdy badatel má navíc možnost pozorovat respondenta, jeho chování a neverbální projevy. Dobrý pozorovatel pak empatií a navozením důvěrné atmosféry dokáže od účastníka získat kvalitnější data.

Na rozhovor je nutné se předem dostatečně připravit. Především by měl mít nastudovanou problematiku v dané oblasti, kterou načerpal z literatury a jiných dostupných zdrojů a z ní vytvořit vhodně položené hlavní otázky. V průběhu rozhovoru jsou kladeny respondentovi navazující otázky, které dávají výzkumné otázce hlubší význam. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 162)

#### 4.5 Průběh a realizace výzkumu

Všechny rozhovory byly provedeny v měsíci březnu 2013 a to vždy na půdě domovské školy, kde dotazované respondentky vyučují. Domníváme se, že pro dotazované bylo prostředí jejich kabinetů vyhovující, jelikož je jim toto prostředí známé, blízké a příjemné. Učitelská profese je dosti časově náročná a téměř všechny respondentky si pro uskutečnění rozhovoru vyhradily volnou hodinu mezi vyučováním. V úvodu byly respondentky znovu



seznámeny s tématem bakalářské práce a s cílem její výzkumné části. Dále byly informovány o průběhu rozhovoru, o možnosti nezodpovězení na otázku nebo případném ukončení rozhovoru. Byly ujištěny o zachování soukromí a anonymity, a z tohoto důvodu nebyl název školy přiřazen k jejich popisným údajům. I přes toto ujištění však jedna respondentka nesouhlasila s nahráváním rozhovoru na diktafon, proto byly v průběhu tohoto rozhovoru dělané poznámky, které byly následně přepsány. Ostatní rozhovory byly se souhlasem respondentek zaznamenány na diktafon. Sezení s dotazovanými pedagožkami bylo asi půlhodinové, kdy samotné rozhovory trvaly v průměru 15 minut. Nejprve byly respondentkám položeny úvodní otázky týkající se jejich profesní dráhy, což bylo důležité pro navázání kontaktu mezi výzkumníkem a dotazovaným, a zároveň vedlo k uvolnění a odstranění trémy. Poté došlo na zodpovězení otázek týkajících se záměru naší práce. V závěru byly respondentky seznámeny s možností zaslání hotové práce v případě jejich zájmu a také jim byl dán prostor k doplnění jejich odpovědí. Následovalo poděkování za ochotu a čas, který nám věnovaly a pomoc, bez níž by nebylo možné výzkum realizovat.

Další částí práce bylo provést transkripci, tedy doslovné přepsání, všech rozhovorů. Přepsané rozhovory jsou součástí přílohy této bakalářské práce. Tímto jsme si připravili podklady pro zpracování dat.

#### **4.6 Způsob zpracování dat**

Přepsané rozhovory neboli transkripcie jsme analyzovali. Jako metoda zpracování dat bylo použito otevřené kódování, které umožňuje v textu lokalizovat společné prvky, a následnou kategorizaci.

Dle Hendla (2005, s. 246) se kódováním rozumí „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“ Cílem kódování je rozebrání celku na tematické jednotky. Jednotku může tvořit slovo, věta odstavec nebo myšlenkový celek.

U otevřeného kódování postupujeme tak, že transkripci rozdělíme na jednotky, tyto pak podle významu rozčleníme na různě velké celky. Každý celek pojmenujeme (okódujeme). Kódem může být slovo, krátká fráze, metafora, která celek nejlépe vystihuje. Určitý celek může mít více než jeden kód. Vzniklý seznam kódů následně systematicky řadíme do kategorií např. podle podobnosti. (Švaříček a Šed'ová, 2007 s. 211-212, 220-221)

Po provedení kódování jsme z jednotlivých kódů následně stanovili kategorie:

Tabulka 4 Kategorie a kódy

Kategorie	Kódy
Vztahy v multikulturní škole	Přítomnost menšin Přijetí menšin Vztahy mezi menšinami Přítomnost konfliktů Tvůrce konfliktů Vztahy po konfliktu
Všudypřítomný konflikt	Závažnost konfliktu Vztah konfliktu k osobě
Podkategorie Příčina konfliktu	Vliv osobnosti Vliv rodiny Předsudky Odlišnost kultury Jiné vlivy
Řešení konfliktů	Základ v komunikaci Řešitel Postavení rodiče Vyřešení Změna v postupu
Podkategorie Prevence	Komunikace Výchova Význam MKV Prostor menšině
Mediace ve škole	Znalost pojmu Zdroj informovanosti

	Realizace mediace Výsledky mediace Mediátor a jeho zásady Prospěšnost mediace Přínos pro školu
--	--

## 4.7 Interpretace dat, shrnutí výzkumu

### 4.7.1 Kategorie Vztahy v multikulturní škole

První kategorii jsme nazvali **Vztahy v multikulturní škole**, do kterých jsme stanovili kódy *Přítomnost menšin*, *Přijetí menšin*, *Vztahy mezi menšinami a většinou*, *Přítomnost konfliktů*, *Tvůrce konfliktu* a *Vztahy po konfliktu*.

#### *Přítomnost menšin*

Všechny respondentky shodně uvedly, že se ve svých třídách setkávají a vyučují žáky odlišných národností a kultur.

„Vietnamce máme po jednom ve třídách a Romové... někde jsou dva tři, někde je jeden.“  
(Respondentka 2)

„Z cizích kultur jsou na naší škole pouze Romové. Romská minorita ve třídách tvoří mnohdy nadpoloviční většinu.“ (Respondentka 4)

„V mých předmětech mám asi celkem 15 romských žáků, pak 7 Vietnamců a jednu žákyni z Ukrajiny.“ (Respondentka 5)

#### *Přijetí menšin*

Podle odpovědí čtyř respondentek přijetí menšin většinovou skupinou je kladné a tito žáci jsou většinovými žáky bez problémů přijímáni do třídního kolektivu. Další respondentka sdělila, že většina českých žáků má obavy z romského etnika.

„Myslím, že většinou dobře, děti je berou jako děti, ne jako cizince.“ (Respondentka 5)

„Velmi dobře, jako tam není problém.“ (Respondentka 3)

„No většinou se strachem. Žáci, kteří nepatří k romskému etniku, se bojí romských žáků.“  
(Respondentka 4)

#### *Vztahy mezi menšinami a většinou*

Vztahy mezi menšinami a většinovou populací ve třídách hodnotí čtyři z pěti respondentek kladně, vztahy považují za dobré, kamarádké a většinou bezproblémové.

„Ignorace tam v podstatě není žádná, ty konflikty tam nejsou.“ (Respondentka 1)

„Berou je podle toho, jak se chovají ve třídě.“ (Respondentka 5)

„S Alešem (Rom) chodili od první třídy, tak on tam má hodně kamarádů, ve třídě spolu normálně komunikují, i po vyučování se scházejí...s tím Erikem (Rom), co tam přišel... oni ho někteří ti kluci obdivují...oni ho mají takový jako vzor někteří...“ (Respondentka 3)

Dále dvě respondentky dodaly, že nekonfliktní jsou vietnamští žáci.

„Děcka je berou, oni jsou přátelský kamarádký.“ (Respondentka 2)

„Oni byly kamarádky i předtím, seděly spolu v lavici.“ (Respondentka 5)

#### *Přítomnost konfliktů*

To, že ke konfliktům mezi žáky odlišné kultury občas dochází, potvrdily čtyři z pěti dotazovaných učitelek.

„Určitě dochází.“ (Respondentka 5)

„Ano dochází a dost často musíme konflikty řešit.“ (Respondentka 4)

„...tak s tím teda jsou jako konflikty, jo...“ (Respondentka 3)

#### *Tvůrce konfliktu*

Čtyři učitelky se také shodly na tom, že pokud již ke konfliktům dojde, většinou je vyvolává menšina.

„Snad loni jsme řešili jeden konflikt, kdy jeden žáček...byl právě z té menšiny národnostní...“ (Respondentka 1)

„No tak s tím Davidem (Rom), tak s tím teda jsou jako konflikty.“ (Respondentka 3)

„Na naší škole jednoznačně romská minorita.“ (Respondentka 4)

„...že ti Romové někdy začínají konflikty s těmi ostatními žáky, s tou většinou...no většinou začíná strana Romů, no a děti si to nenechají líbit... asi ten Rom, že začal.“ (Respondentka 2)

#### *Vztahy po konfliktu*

Jedna respondentka odpověděla, že i po vyřešení konfliktu může docházet k jeho pokračování. Ostatní se shodly na tom, že po ukončení sporu jsou vztahy mezi žáky dobré.

„Je to v pořádku, kamarádí se.“ (Respondentka 2)

„...jsou dobré kamarádky.“ (Respondentka 5)

„...takže jsou zase kamarádi, ne že by to zanechalo nějaké následky.“ (Respondentka 1)

„To jim potom vyhrožují někde mimo školu. Ale k napadání již nedochází. No a ti, co byli napadáni, tak se jim vyhýbají, mají z nich strach.“ (Respondentka 4)

#### **Shrnutí kategorie Vztahy v multikulturální škole:**

Dle vyjádření respondentek na školách, kde vyučují, jsou žáky také děti patřící k jiným národnostním menšinám nebo hlásící se k odlišné kultuře. Z tohoto můžeme usuzovat, že tyto školy jsou multikulturální, přičemž největší zastoupení zde mají žáci zastupující romskou a vietnamskou kulturu. Můžeme říct, že počet kulturně odlišných žáků bude jistě vyšší, jelikož nebereme v úvahu žáky 1. stupně na jednotlivých školách, ale vycházíme pouze z výpovědí učitelek, které vyučují na 2. stupni. Přijetí menšiny většinovou společností a vztahy mezi všemi žáky v multikulturální třídě jsou povětšinou kladné a přijatelné. S vietnamskou komunitou nejsou problémy vůbec, žáci této kultury jsou přizpůsobiví a přátelší k ostatním spolužákům. Z odpovědí respondentů bylo zjištěno, že i s romskými žáky nejsou žádné větší problémy a jejich integrace do většinového kolektivu je úspěšná. Pokud však dojde na nějaký spor jeho strůjcem je ponejvíce romský zástupce. Pouze jedna respondentka přiznala, že škola, kde vyučuje, má velké problémy s romskou minoritou, což připisuje většímu počtu zástupců této menšiny na škole a nepříznivým prostředím, ze kterého většina těchto žáků přichází. Také vztahy po vyřešení konfliktu jsou zde mezi žáky stále napjaté a přenášejí se i mimo školu.

#### 4.7.2 Kategorie Všudypřítomný konflikt

Kategorie **Všudypřítomný konflikt** obsahuje kódy *Závažnost konfliktu*, *Vztah konfliktu k personě*. Tato kategorie nám pomůže objasnit informace k dílčím výzkumným otázkám, a to zda dochází k interkulturním konfliktům mezi žáky v multikulturní třídě a jakou podobu tyto konflikty mají. K výše uvedené kategorii se váže také *Příčina konfliktu*, kterou jsme stanovili jako podkategorii. Z podkategorie Příčina konfliktu složenou z kódů *Předsudky*, *Vliv osobnosti*, *Odlišnost kultury*, *Vliv rodiny a Jiné vlivy* získáme odpověď na další dílčí výzkumnou otázku, tedy co je příčinou vzniku interkulturních konfliktů.

##### *Závažnost konfliktu*

Všechny respondentky uvedly, že na školách dochází ke konfliktům mezi žáky a to i mezi žáky odlišné kultury. Respondentky shodně udávaly, že dochází ke konfliktům typu hádek, občas dochází k nadávkám, pohlvkům a rvačkám a to převážně u chlapců. V jednom případě respondentka sdělila jako důvod konfliktu odcizení finanční hotovosti. Další pedagožka konstatovala, že u nich dochází ke kázeňským prohřeškům a k sociálně patologickým problémům.

„... řešili jeden konflikt, kdy jeden žáček ukradl peníze...“ (Respondentka 1)

„... převážně se jedná o nedorozumění a nějaké ty hádky. Párkrát se stalo, že došlo i na nějaký fyzický kontakt, třeba facka nebo rvačka.“ (Respondentka 5)

„... běžné konflikty, které mezi sebou žáci řeší, třeba, že mu nechce poradit při písence nebo dát opsat úkol, vulgárně mu nadá a tak...“ (Respondentka 5)

„převážně agrese, šikana nějaké vynucování, vyhrožování. Konflikty řešíme pořád, ale spíše jde o kázeňské.“ (Respondentka 4)

„... ony se nějak slovně se napadly, ale že si teda, doslova jako, vjely holky do vlasů. Říká se, že tam jako lítaly facky a tahaly se za vlasy.“ (Respondentka 3)

„... hádka, že se pohádají ty děcka nebo někdy dojde i k fyzickým útokům.“ „... tak spíš jde někdy o nadávky.“ (Respondentka 2)

„Dva kluci se nám tady servali.“ (Respondentka 2)

### *Vztah konfliktu k personě*

Dotazované učitelky tvrdí, že ke konfliktům dochází v drtivé většině mezi jednotlivci, jedná se tedy o interpersonální konflikty. Pouze jedna respondentka se ve škole setkává i se skupinovými konflikty a to ve smyslu skupina proti jednotlivci.

„Ale většinou si skupinka Romů vyhlédne nějakou neromskou oběť...oni se totiž cítí silnější, když je jich víc.“ (Respondentka 4)

„Jednotlivci.“ (Respondentka 2)

„... spíš to je jako mezi těma jedinci...“ (Respondentka 1)

### Příčina konfliktu

#### *Předsudky*

Zajímavé bylo zjištění, zda předsudky hrají v konfliktech roli. Jedna respondentka připouští, že za konfliktem může předsudek stát, další to však striktně vyloučila. Ostatní tři dotazované se domnívají, že děti předsudky nepřipouští, pokud nejsou ovlivňovány rodiči.

„Myslím, že dost velkou, že tam prostě ten předsudek je a to jak je prostě ten člověk na ten národ, já to řeknu lidově okastován, tak se to s ním nějakým způsobem táhne.“ (Respondentka 1)

„Tak hrají... oni ti romští mají pocit,... že tím, že jsou jako menšina, že se jim křivdí...“ (Respondentka 3)

„Tak u těch dětí to tak není, oni to tak neberou... tam ty předsudky ne.“ (Respondentka 2)

„To ne, předsudky určitě ne.“ (Respondentka 4)

„... možná v některých případech. Když se třeba něco ztratí, tak hned je podezřelým Rom, tady by to mohlo být brané jako předsudek. Ale myslím si, že spíš u těch dětí to tak není, oni ty předsudky nějak neřeší. (Respondentka 5)

#### *Vliv osobnosti*

Jako možnou příčinu vzniku problému mezi žáky respondentky stanovily povahové rysy žáků a mentalitu věku a tradice.

... on je takový živější, hyperaktivnější a umí je tak jako občas rozeštvávat.“ „... on je tak impulsivní ten Romský David, že to stačí trochu a už je to, už to jede. No, vybuchne. (Respondentka 3)

„...které jsou v podstatě v pubertě, takže to vyplývá vlastně z té mentality...“ (Respondentka 1)

„Ta romská mentalita je úplně jiná, jako naše, oni jsou horkokrevní, výbušní...“ (Respondentka 4)

### *Odlišnost kultury*

Dvě respondentky připustily, že příčinou může být odlišná kultura, ale již nekonkretizovaly žádný případ. Naopak další tři učitelky vyloučily, že by spor vznikl na základě odlišnosti menšin.

„Tak určitě se tam může projevit...“ „...menšiny prostě měly jinou tradici a jiné vychovávání.“ (Respondentka 1)

„... že by to bylo přímo zaměřený na to, jako že – Budem nadávat, protože je Rom – to ne, nebo opačně.“ (Respondentka 2)

„Možná tam odlišná kultura určitou roli hraje.“ (Respondentka 5)

„Jo to není jako, že by se napadali - Jo ty seš Rom – to ne.“ (Respondentka 3)

„To ne, to si nemyslím. Oni totiž mají spory i sami mezi sebou, myslím ti Romové.“ (Respondentka 4)

### *Vliv rodiny*

Respondentky stanovily, že pokud už by se jednalo o předsudky nebo odlišnost kultury, příčina tkví v rodině a v jejich výchově, která dítě ovlivňuje.

„...v nich to pěstují rodiče. Jo, aby se pořád cítili nějakým způsobem ublížení.“ (Respondentka 2)

„Takže oni jsou možná vedeni takhle z domu...aby se jim neubližovalo.“ (Respondentka 3)

„...vlastně ta rodina je v tom ovlivňuje, což jsou jejich nejbližší...“ (Respondentka 1)



*Jiné vlivy*

K tomuto kódu jsme přiřadili výpovědi respondentek vztahující se k příčině vzniku konfliktu. Jedna respondentka se setkala se sporem, jehož důvodem byla jazyková nevybavenost žáčky. Další uvedla, že zdrojem může být ovlivnění dětí dospělými tedy společností a médii.

„potom společnost, co slyší ve sdělovacích prostředcích v televizi v rádiu, přečtou si na internetu.“ (Respondentka 1)

„...spolužačka oslovila „hej vole“. Jednalo se o vietnamskou dívku, která se do České republiky přistěhovala nedávno, nerozuměla ještě dobře česky. Bylo celkem jasné, že to bylo způsobené jazykovou bariérou, kdy Vietnamka pouze opakovala, to co někde zaslechla nebo slyšela u jiných...“ (Respondentka 5)

**Shrnutí kategorie Všudypřítomné konflikty:**

Můžeme konstatovat, že výsledky analýzy rozhovorů se značně lišily oproti teorii. Jak je uváděno v dostupných materiálech odborníků, interkulturní konflikty se mezi žáky vyskytují, kdy jejich příčinou mohou být předsudky vůči žákům odlišné kultury. Tuto tezi však všechny respondentky vyloučily. Přiznaly, že ke konfliktům dochází, avšak nejedná se o interkulturní konflikty, nýbrž o běžná nedorozumění a spory, které s odlišností kultur nemají nic společného a předsudky nejsou důvodem ke kolizi. Na druhou stranu vypověděly, že určitou roli ve vzniku konfliktů hraje romská horkokrevnost a temperament, což můžeme chápat jako charakteristický znak této kultury a můžeme je tedy pojmenovat konflikty interkulturními. Zároveň je důležité zmínit, že ačkoliv, všechny učitelky uvedly, že skladba žáků ve třídách je převážně romská a vietnamská, mimo jednu se všechny ostatní ve svých odpovědích se zaměřením na konflikty specifikovaly pouze na minoritu romskou. Z toho usuzujeme, že ke konfliktům dochází, avšak učitelé je nevnímají jako interkulturní konflikty nebo z nejrůznějších důvodů nebyly ve svých výpovědích objektivní.

Dále z rozhovorů vyplynulo, že nejčastěji se mezi žáky objevují spory v podobě běžných konfliktů a to ve formě hádek, slovního nebo fyzického napadání, čímž jsme získali odpověď na dílčí výzkumnou otázku, jakou formu konflikty mají. Opět zde však musíme zdůraznit, že se v těchto případech nejedná o konflikty interkulturní. Jediným

případem interkulturního konfliktu bylo nedorozumění, jehož příčinou byla jazyková bariéra.

Jak již bylo výše zmíněno, jako příčina vzniku konfliktu nebyly potvrzeny ani předsudky ani odlišnost kultury. Dozvěděli jsme se však, že velký vliv na oba tyto aspekty má vliv rodina a její výchova. Vliv rodiny můžeme spatřovat také při řešení konfliktů.

#### 4.7.3 Kategorie Řešení konfliktů

Kategorie **Řešení konfliktů**, ze které se pokusíme nalézt odpověď na dílčí výzkumnou otázku je složena z kódů *Základ v komunikaci*, *Řešitel*, *Postavení rodiče*, *Vyřešení a Změna v postupu*. Je důležité zmínit, že jedna respondentka se s řešením konfliktu nesetkala, proto čerpáme pouze ze čtyř výpovědí. Určitým vhodným řešením konfliktů mezi žáky můžeme docílit také prevencí, tedy předcházením, aby ke sporům nedocházelo. Prevenci jsme zařadili jako podkategorii s názvem Prevence a obsahuje kódy s názvy *Komunikace*, *Výchova*, *Význam MKV* a *Prostor menšině*.

##### *Základ v komunikaci*

Všechny respondentky se shodly na tom, že v celém procesu řešení nějakého sporu má největší zastoupení komunikace. Komunikace je základ. Učitelé hovoří nejen se samotnými účastníky sporu, ale také se svědky, aby si ověřili věrohodnost výpovědí účastníků. Zde můžeme nacházet shodu s mediačním procesem, jehož aspektem je také interakce a komunikace a ztotožnit se s výrokem Holé (2011, s. 81), která účastníky mediace nazývá partnery komunikace.

„...tak pohovor s žáky, proč jaká byla příčina, proč se tak chovali.“ „...vždycky se zeptám ostatních, co viděli, musím srovnat výpovědi svědků.“ „...od toho dítěte zjistím informace a od ostatních dětí, abych věděla, jaká je situace...“ (Respondentka 2)

„...vyslechnou se obě dvě strany, popřípadě svědkové to dosvědčí, jestli to opravdu začal ten nebo ten...“ (Respondentka 3)

„Vysvětlila jsem jí, že u nás se tak sice mládež oslovuje, ale není to správné a je to neslušné slovo.“ (Respondentka 5)

„Pak každý řekne svoji verzi, jak to vidí on.“ (Respondentka 5)

„...ověří od ostatních dětí, jak to doopravdy bylo, protože někdy si to žáci vymýšlejí.“  
(Respondentka 4)

### *Ředitel*

Většina respondentek upřednostňuje řešení běžných konfliktů ve své režii nebo za pomoci výchovného poradce či preventisty, který na škole působí. Pokud se však jedná o složitější spor, podílí se na jeho řešení vedení školy v čele s ředitelem. Extrémní případy hraničící s porušením zákona se postupují do kompetence Policie České republiky.

„...třídní učitel, samozřejmě to řeší, výchovný poradce, třídní učitel, rodiče.“  
(Respondentka 2)

„Tak většinou se žák svěří své učitelce, třídní učitel to nahlásí vedení a preventistovi, kterého na škole máme.“ (Respondentka 4)

„Pokud je to jen nějaká maličkost, tak učitel nebo třídní učitel, protože za tím většinou ten žák jde, který má problém.“ (Respondentka 5)

„Jednu dobu teda lítali, nevím proč, s těmi problémy do ředitelny, tak to jsme jim řekli, že to musíme nejdřív řešit teda jako spolu, teprve až když to nepůjde, tak do toho zasáhne i pan ředitel.“ „Takže to potom řešil i pan ředitel tehdy, aby tomu dal takovou, jaksi, větší vážnost.“ (Respondentka 3)

„...a když je to teda horší, tak požádáme o pomoc výchovnou poradkyni a s ní to teda potom řeší.“ (Respondentka 3)

„Pokud jde o něco vážnějšího, tak to řeší výchovný poradce... nebo ředitel školy. No a, pokud jde o extrémní případ, tak se to oznamuje také na policii.“ (Respondentka 5)

„...kromě teda policie, která je postupně vyslýchala, každého individuálně; byla u toho vždycky ta třídní a pak se to řešilo s rodiči.“ (Respondentka 3)

„...spolupracujeme s Policií České republiky...“ „Pokud je to vážnější konflikt, řešíme ho za pomoci Policie. Ono to je někdy lepší má to větší efekt, protože my už pro ně nejsme ta autorita...“ (Respondentka 4)

*Postavení rodiče*

Čtyři z pěti respondentek sdělily, že v procesu řešení konfliktů je žádoucí informovat rodiče žáků, kterých se spor týká. Rodič by měl mít přehled nejen o prospěchu žáka, ale také o jeho chování. Je důležité, aby i v této věci spolupracoval se školou a v případě jakýchkoliv nesrovnalostí byl učiněn včasný zásah, který by zamezil v dalším prohlubování nepříznivého vývoje problémového žáka. Dvě respondentky se shodly na tom, že rodiče se často staví do pozice ochránců svých dětí.

„...výchovný poradce také spolupracuje s rodiči žáků, kterých se to týká...“  
(Respondentka 5)

„...rodiče na jejich výchovu nestačí nebo je v tom podporují.“ (Respondentka 4)

„... oni rodiče většinou přijdou, ti romští, takoví jako napětí, nažhavení, ale ochladnou, když jako se jim všechno vysvětlí, jak to bylo...“ (Respondentka 3)

„...rodiče jsou informováni a pozváni potom do školy, aby věděli...“ (Respondentka 3)

„...s rodiči od každého kluka zvlášť, řekneme co a jak, ty reakce jsou různé... rodiče se taky potom hádají, někteří to vezmou a vědí, že je kluk živější, někteří se budou dušovat, že jejich kluk ne...“ (Respondentka 2)

„... jeho rodiče, spíš přišli, tak je jasné, že chránili svoje děcko, to každý...“  
(Respondentka 3)

*Vyřešení*

Respondentky usilují o vytvoření vzájemné dohody mezi žáky, čímž můžeme pozorovat určitou podobnost s procesem mediace. Samozřejmě v jistých případech nutně musí následovat i trest např. v podobě poznámky do žákovské knížky, který má být jakýmsi upozorněním a zároveň poučením pro žáka.

„No a pak hledají společné řešení, většinou se na výsledku dohodnou.“ (Respondentka 5)

„No a pak se spolužačce omluvila a bylo to.“ (Respondentka 5)

„... kluci si pak vzájemně podali ruky, omluvili se a dobré.“ (Respondentka 2)

„...měli spolu dokonce uzavřenou takovou jakousi dohodu, že ten David se bude snažit jako nenapadat toho Adama...“ (Respondentka 3)

„Musíš ho brát jako je to normální jako děcko, je to tvůj spolužák... To spíš, jsem se to snažila takovýmhle způsobem nějak jako srovnat.“ (Respondentka 5)

„...zda dostane sníženou známku chování nebo nějaký jiný trest.“(Respondentka 4)

„...někdy se to třeba řeší třeba zápisem do žákovské.“ (Respondentka 3)

„Je to se zápisem, rodiče to musí podepsat, tam je potom vždycky ještě napsáno takové shrnutí – závěrečné, jak jsme se teda dohodli na dalších postupech.“ (Respondentka 3)

### *Změna v postupu*

Z tohoto kódu získáváme informace k realizaci řešení konfliktu ze strany pedagoga. Všechny dotazované respondentky by na průběhu řešení nic neměnily a postupovaly by stejným způsobem. Domníváme se, že vycházejí z dlouholeté praxe a nasbíraných zkušeností v oblasti školství.

„Určitě. Ono tady v těch případech to ani nijak jinak řešit nejde.“ (Respondentka 4)

„Určitě.“ (Respondentka 2)

„Tak určitě.“ (Respondentka 5)

### Prevence

#### *Komunikace*

Pouze jedna respondentka uvedla, že vzniku konfliktů mezi žáky předchází komunikací s nimi, ostatní zaměřili své odpovědi ve vztahu k multikultuře a na výchovu a připravenost dětí v této oblasti.

„... jim říkám jako třídní, nebo průběžně pořád každý den, jo, tak jsme kolektiv, patříme tady k sobě, musíme teda spolu jako nějak vycházet, snažit se co nejlíp.“ (Respondentka 3)

#### *Výchova*

Respondentky uvedly, že je potřeba žáky seznamovat s odlišností jednotlivých kultur a vést je ke vzájemné toleranci a respektu, tedy vybavit je multikulturními kompetencemi a tím připravit na život v multikulturní společnosti.

„Je tam určitá osvěta v těch školách, v občanské výchově, popřípadě i v zeměpise...“  
(Respondentka 1)

„...protože každý národ má své tradice, svou kulturu a jde tu jenom o to, aby tu byla tolerance – těch menšin.“ (Respondentka 1)

„...asi bych tlačila na tu romskou kulturu, aby jim se zdůraznilo, že teda, jestli chtějí být v té většině, že by měli dodržovat pravidla té většiny.“ (Respondentka 2)

„...více se s nimi o tom bavit o těch kulturních rozdílech mezi těmi ... dvěma kulturami odlišnými a možná větší důraz, ještě bych kladla na to, vysvětlit té menšině, že na ně nikdo nepohlíží jinak, tím, že jsou menšina, naopak, že je všichni berou stejně rovně, ačkoliv oni se pořád cítí ublíženě.“ (Respondentka 2).

„...tou osvětou...“ (Respondentka 3)

„...vlastně projekty, projektová výuka, besedy, osvětová činnost zaměřená na rozdílnost kultur, ale zase na druhou stranu ve větší míře je to spíš na škodu.“ (Respondentka 4)

„Především děti seznamovat s odlišnou kulturou a to již v raném věku, samozřejmě. Vést je k tomu, aby se nebály spolu být, komunikovat. Aby k sobě byly více tolerantní. A také se víc věnovat tomu, aby uměli konflikty řešit, to je důležité...“ (Respondentka 5)

### *Význam MKV*

Všechny respondentky spatřují významný podíl na prevenci před vznikem konfliktů v zavedení multikulturní výchovy do výuky, dvě z nich poukazují na to, aby děti touto tematikou nebyly zatěžovány příliš a edukace probíhala bezprostřední formou.

„To určitě, jako tam v těch předmětech sem tam má, v podstatě se poukazuje i na historické události, jak to probíhalo. I ty teroristické útoky, co se dějí ve světě, jim to pořád nějakým způsobem připomínám, takže to význam má.“ (Respondentka 1)

„...určitě, děti by měli vědět o těch kulturách, jak žijí, jak se vyjadřují...co v sobě mají ty kultury, že, někdy jsou to genetické věci už, které se dědí...ale zas bych to moc nezahrnovala děti tady tím zbytečně, já myslím, že to berou tak přirozeně, ale něco by o tom vědět měli.“ (Respondentka 2)

„Tak určitě to pomůže, no... Každopádně.“ (Respondentka 3)

„No jak se to vezme. My sice seznamujeme žáky s odlišnostmi jednotlivých kultur, snažíme se je vést k vzájemné spolupráci a toleranci. Ve třídě to oni vcelku spolupracují, ale tolerantní moc k sobě nejsou a to ani ti Romové k sobě navzájem.“ (Respondentka 4)

„Tak určitě... multikulturní výchova má význam, ...je důležité, aby žáci znali i ty odlišné kultury, protože...spolu žijeme a musíme spolu vycházet, ...a pokud se budeme znát a budeme spolu vycházet, tak pak i těch konfliktů bude méně.“ (Respondentka 5)

### *Prostor menšině*

Dvě z pěti respondentek vypověděly, že menšiny mají v určitých předmětech vymezen čas pro přiblížení své původní kultury ostatním spolužákům, což vede k lepšímu pochopení odlišnosti.

„...jednak tady máme i ty Vietnamce, mají možnost nám děti představit svoji kulturu a že jim třeba řeknem, ať nám řeknou, jak to chodí v jejich komunitě nebo, jak se sem dostali, jak se jim tu žije, co je trápí.“ (Respondentka 2)

„Taky dám prostor žákům z minorit, aby ostatním povyprávěly jaké je to u nich, třeba co jedí, jak slaví svátky a tak...“ (Respondentka 5)

„...určitě nějaká osvětová činnost, pořádají se třeba Dny vietnamské nebo romské kultury, kdy se promítají filmy s touto tematikou, a pak se taky vystavují předměty této kultury a tak. Mohou se také zapojit rodiče těchto žáků, což si myslím, že je také důležité.“ (Respondentka 5)

### Shrnutí kategorie **Řešení konfliktů:**

Z této kategorie můžeme odhalit odpověď na dílčí výzkumnou otázku, tedy jakým způsobem jsou řešeny konflikty. Respondentky se shodují na tom, že v řešení konfliktu je podstatou komunikace. Předně musí zjistit od účastníků sporu a od případných svědků o jaký konflikt se jedná a co bylo jeho důvodem ke vzniku a poté zvolit vhodný postup řešení. Jako jednu z možností připouští mediaci, tedy aby se na výsledku pře dohodli samotní aktéři za přítomnosti učitele. Cílem je pro ně spor úspěšně vyřešit a zamezit jeho pokračování. Na postupu řešení by nic neměnily, vychází především ze svých zkušeností a dovedností, které během učitelství získaly.

Některé konflikty však musí řešit autoritativně. V tomto případě do sporu zasahují spolu s učitelem výchovný poradce jako odborník na tuto problematiku, vedení školy v čele s ředitelem a v extrémních případech Policie ČR. Tímto jsme získali odpověď na další dílčí výzkumnou otázku, kdo je v procesu mediace mediátorem.

Jako nutnost vidí respondentky spolupracovat s rodiči a informovat je o chování jejich dítěte. Škola se sice podílí na výchově žáka, ale vychovávat by měla především rodina. V některých případech však nedostatečně. Často se rodiče staví do pozice ochránců dětí, kdy nepřipouští, že jejich dítě konflikt vyvolalo a svalují vinu na druhé.

Všechny respondentky se shodly, že jednou z možností v předcházení konfliktů je prevence. Prevence v podobě komunikace s žáky, seznamování je s odlišností jednotlivých kultur, jejich vzájemné sblížení, kdy dávají prostor menšině, aby představila svou původní kulturu a seznámila s ní tak většinové žáky. Cílem učitelů je vybavit žáky multikulturálními kompetencemi a připravit je na život v multikulturální společnosti. Z tohoto důvodu považují respondentky za významné zavedení multikulturální výchovy do školního vzdělávacího programu a prvky multikulturální výchovy využívají ve svých předmětech. S tímto se shodují s Průchou, který je naším předním odborníkem v oblasti multikultury.

#### 4.7.4 Kategorie Mediace ve škole

Z kategorie složené z kódů *Znalost pojmu*, *Zdroj informovanosti*, *Realizace mediace*, *Výsledky mediace*, *Mediátor a jeho zásady*, *Prospěšnost mediace a Přínos pro školu* se pokusíme zjistit odpovědi na dílčí výzkumné otázky týkající se této oblasti.

##### *Znalost pojmu*

Zde se názory dotazovaných respondentek značně odlišovaly. Jedna respondentka přiznala, že neví, co pojem znamená, druhá v mediaci vidí komunikaci a další pedagožka určitou souvislost s médií. Pouze dvě vymezily termín správně.

„Hm... ne nevím přesně co si pod tím představit.“ (Respondentka 4)

„Mediace. No tak, to souvisí s médií, podle mě ne. Trošku, no...“ (Respondentka 3)

„... je to těžký jako vysvětlit, ono to zavádí i k takové meditaci...nějaký ty rozhovory, prostě komunikaci...Mediace rovná se dorozumívání, komunikace a ta interkulturální, to bych řekla, že to je ta mezinárodní.“ „Ono to může být jako i „mediální“ jako prostě... takové ty rozhovory, prostě informovanost.“ (Respondentka 1)



„Tak mediace je vlastně nějaké zprostředkovávání kontaktů mezi dvěma stranami tak, aby se dokázaly domluvit v klidu a pohodě.“ (Respondentka 2)

„No tak mediace tak, to je řešení nějakého konfliktu za pomoci mediátora, který ale nerozhoduje, jen dohlíží na ten konflikt. No a výsledkem je dohoda, která vyhovuje oběma. A interkulturní je potom spor mezi odlišnými kulturami, myslím si.“ (Respondentka 5)

### *Zdroj informovanosti*

Dvě respondentky, které mají o mediaci povědomí, uvedly, že se s tímto termínem setkaly při pregraduálním vzdělávání. Jedna respondentka odpověděla, že v případě potřeby by informace získala od výchovné poradkyně. Další uvedla jako zdroj internet.

„Asi při studiu výchovného poradenství nebo už dříve, ne, při studiu, vlastně ještě... učitelství, tenkrát. Potom ještě znovu při studiu výchovného poradenství.“ (Respondentka 2)

„Tak občas na internetu se tady s tím setkávám, ale abych pravdu řekla, tak poprvé, kdy o tom začínám nějak moc přemýšlet, je tady to s váma.“ (Respondentka 1)

„Při studiu na vysoké škole.“ (Respondentka 5)

„...tak jedině snad v rámci tady, když máme jako nějaké to vzdělávání tady ve škole...jsem na to starší, takže, abych pravdu řekla, tak už na ta školení moc nechodím,...že nás teda informuje buďto paní výchovná poradkyně, nebo ředitel přímo.“ (Respondentka 3)

Jelikož jedna z respondentek ve svých odpovědích vztahovala mediaci stále ke komunikaci, nebudeme již její odpovědi brát v úvahu a budeme vycházet pouze z odpovědí zbývajících čtyř dotazovaných učitelek.

### *Realizace mediace*

Tři respondentky uvedly, že řešení způsobem podobným mediaci u nich ve škole probíhá nebo je možné v některých případech metodu mediace využít. Jedna respondentka mediaci jako způsob řešení na jejich škole vyloučila vzhledem k závažnosti konfliktů, kdy musí rozhodovat autorita a ne samotní aktéři sporu.

„...to zprostředkovávám jo, že vlastně jako výchovný poradce nějaký způsobem působím mezi třeba třídním učitelem a těmi rodiči, pokud je třeba nějaký konflikt,...nějakým způsobem to koriguju a snažím se, aby to probíhalo všechno v klidu.“ „Děláme takového prostředníka toho hovoru mezi jednou stranou a druhou.“ (Respondentka 2)

„Ne u nás to tak nefunguje... ani by to nešlo. My musíme autoritativně zakročit, nějaká diskuze, vyjednávání... to ne, to na ně neplatí.“ (Respondentka 4)

„No někdy se mediací konflikt řeší, někdy to však nejde, to záleží na tom, čeho se týká.“ (Respondentka 5)

### *Výsledky mediace*

K výsledkům mediace, a opět musíme zmínit, že se jedná pouze o podobnost s tímto procesem, se vyjádřily pouze dvě respondentky. Obě je vidí pozitivně.

„Výsledky máme celkem dobré, ještě jsme neměli, že nikdy to neskončilo tak, že by si jedna nebo druhá strana šla stěžovat někam jinam nebo tak, nebo odešli ze školy úplně.“ (Respondentka 2)

„Já myslím, že dobré.“ (Respondentka 5)

### *Mediátor a jeho zásady*

Kdo by měl být v řešení konfliktů mediátorem, bylo respondentkami sděleno v předcházející kategorii pod kódem Řešitel. Bylo zjištěno, že podle závažnosti konfliktu jím může být pedagog, výchovný poradce, ředitel nebo i policista. Nyní se zaměříme na odpovědi respondentek, jaké principy by podle nich měl mediátor dodržovat.

„... měl by to být člověk nestranný, měl by být objektivní, nebýt na žádné straně toho konfliktu.“ „... i objektivita. Měl by se umět ovládat... trochu nadhled asi taky na tu situaci a měl by asi taky trochu znát něco z psychologie.“ (Respondentka 2)

„... nezávislá osoba by měla jednak být jednak ten výchovný poradce nebo nakonec to vedení, ten pan ředitel.“ „... vlastně ten nestranný byl ten policista.“ (Respondentka 3)

„Tak měl by být nestranný a neutrální, neměl by se přiklánět na žádnou stranu. Pak by měl být objektivní... komunikativní...a měl by umět naslouchat. No a taky by mu měli žáci důvěřovat.“ (Respondentka 5)

*Prospěšnost mediace*

Z názorů respondentek vyplývá, že interkulturní mediace je prospěšná pro celou společnost. Vzhledem k nárůstu kulturně odlišných minorit je důležité, aby se již jedinci v dětském věku naučili vzájemné komunikaci, spolupráci, toleranci a také řešení konfliktů. Jaké základy získají ve škole (a také v rodině), takové uplatní v dospělosti.

„Menšina přibývá, třeba romských žáků...je důležitý s něma nějakým způsobem pracovat i při těch konfliktech, aby to pak nenarůstalo...oni pochopí, že všechno se dá vyřešit v klidu, že se dá mluvit normálně, slušně, že se lidi mezi sebou domluví.“ (Respondentka 2)

„No, aby se teda naučili řešit problémy... jak budou dospělí, tak budou se setkávat s různými dětmi a nebude jim ten člověk třeba tak sympatický, ale nebudu to řešit tím, že mu budu nadávat nebo ubližovat nějakým způsobem. To se musí učit – spolu vycházet.“ (Respondentka 3)

„Učí se tím vlastně spolu komunikovat, taky spolupracovat, řešit problém.“ (Respondentka 5)

*Přínos pro školu*

Všechny respondentky usuzují, že zavedení interkulturní mediace jako způsob řešení konfliktů mezi kulturně odlišnými žáky by bylo pro školy přínosem.

„Určitě.“ (Respondentka 2)

„Tak já si myslím, že ano.“ (Respondentka 3)

„Na jiné škole určitě...tady to nejde. Ono by to bylo pak možná ještě horší, pro ty slabší určitě.“ (Respondentka 4)

„Tak určitě ano.“ (Respondentka 5)

**Shrnutí kategorie Mediace ve škole:**

Z této kategorie jsme dostali odpověď na dílčí výzkumné otázky a to zda učitelé znají pojmy mediace a interkulturní mediace, jestli je ve škole interkulturní mediace využívána a s jakými výsledky. V podstatě jen dvě respondentky z pěti dokázaly definovat mediaci a

objasnit její proces. Obě respondentky se s pojmem setkaly při studiu na vysoké škole. Jedna z nich poté při školení na výchovného poradce. Obě patřily k mladším ročníkům. Alternativní způsob řešení konfliktů procesem mediace se na školách, kde byly učiněny rozhovory, nevyužívá, i když z odpovědí respondentek můžeme pozorovat určité náznaky této metody v některých případech realizace řešení sporu. Z tohoto můžeme usuzovat, že školy a samotní pedagogové nejsou příliš nakloněni změnám a novým trendům. Učitelé, pracující ve školství delší dobu, spoléhají především na své zkušenosti nabyté během své praxe. O postgraduální vzdělávání nejeví zájem, pokud se to přímo netýká jejich profesního zaměření. Respondentky, které uvedly, že řešily interkulturní konflikty podobným procesem jako je mediace, vnímají výsledky za dobré. Za mediátora považují osobu, která se vyznačuje nestranností, nezávislostí a neutralitou, čímž se ztotožňují s výroky Šiškové a Stôhrové (2003, s. 139-140). Mediátorovi by neměla chybět komunikativnost, objektivnost a důvěryhodnost.

Všechny respondentky se shodly, že by způsob řešení mediací byl pro školu přínosem, jelikož žáci sami vzájemnou komunikací a kooperací dojdou k výsledku sporu. Tím se naučí řešit problémy, se kterými se v životě budou běžně setkávat.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se pokusili nastínit využití interkulturní mediace v multikulturních přerovských základních školách, kdy podobou mediace jsme se zabývali v teoretické části.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a analyzovat využití interkulturní mediace na přerovských základních školách. Původním záměrem bylo provést průzkum na většině přerovských základních škol. Bohužel jsme se setkali s nezájmem ze strany škol podílet se na výzkumném šetření. Domníváme se, že důvodem by mohlo být právě téma výzkumu a to zaměření na odlišné kultury. Nabýváme dojem, že mnoho lidí se stále bojí otevřeně na toto téma hovořit, snad aby neřekli něco špatně a nevyznělo to nějakými rasovými předsudky. Nakonec s výzkumem souhlasily pouze tři základní školy v Přerově, kde byly uskutečněny rozhovory s učitelkami, kterým tímto patří velký dík. Vzhledem k malému výzkumnému souboru je tudíž výsledek poněkud jednotvárný a málo objektivní.

Z výpovědí respondentek vyplynulo, že se setkávají se spory mezi kulturně odlišnými žáky, ale nelze je považovat za spory interkulturní, jelikož důvodem vzniku není podle nich rozdílnost kultur. Spíše se jedná o běžné konflikty, jaké se mezi dětmi odehrávají. V některých případech jsou rozepře řešeny způsobem, který má určitou podobnost s procesem interkulturní mediace. Avšak samotné respondentky ho tímto termínem nenazývají a mediace je pro ně neznámým pojmem. V řešení konfliktů mezi kulturně odlišnými žáky vychází z vlastních zkušeností a praxe. Obvyklé neshody zvládají sami nebo v součinnosti s výchovným poradcem, kterým škola disponuje. V závažnějších sporech nastupuje vedení popř. ředitel školy nebo policejní orgán. Všechny vyjmenované subjekty tedy mohou být mediátory.

Z odpovědí respondentek můžeme zjistit určitou podobnost mezi jejich řešením konfliktů mezi žáky rozdílných kultur a metodou mediace, jak je uváděna odborníky v této oblasti, např. Holá, Plamínek, Šišková apod. Například základ v řešení sporu vidí stejně jako Holá v komunikaci mezi účastníky konfliktu nebo podobně jako Holá vymezují fáze mediace. Dalo by se tedy konstatovat, že některé konflikty jsou řešeny mediací. Pouze jedna respondentka uvedla, že vzhledem ke skladbě žáků, kde početně převažuje romská minorita a ostatní žáci se jí obávají, u nich není možné realizovat mediaci, čímž se její názor shoduje s Šiškovou a Stôhrovou (2003, s. 148), které právě tento prvek zmiňují v situaci, kdy není vhodné použití mediace.

Respondentky také považují za důležité předcházet vzniku konfliktů preventivními opatřeními v podobě osvětové činnosti nebo projektivní výuky. Specifickou roli hraje ve školním vzdělávání multikulturní výchova. Významným elementem je dát prostor menšině, aby představila hodnoty, tradice a prvky své kultury, čímž rozšíří obzor poznání u většinové společnosti a současně dojde ke sblížení jednotlivých kultur. V neposlední řadě má vliv rodina, jaké ona zaujímá postoje k odlišné kultuře a jakým způsobem vede a působí na své potomky.

Řešení způsobem mediace všechny respondentky považují za zajímavé a zaujímají k této metodě kladné stanovisko. Zavedení mediace vidí jako přínos pro školu i pro společnost. Zvláště jako důležité vnímají připravenost dětí na dospělost, tedy jejich schopnost řešit konflikty.

Práce by mohla posloužit jako určitý návod pro případné zájemce ze stran škol a pedagogů.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

## Monografie

- [1] BEDNAŘÍK, Aleš, 2003 cit. podle HOLÁ, Lenka, 2011. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 270 s. ISBN 978-80-247-3134-6.
- [2] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [3] BEVAN, Alexander H., 1992 cit. podle HOLÁ, Lenka, 2011. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 270 s. ISBN 978-80-247-3134-6.
- [4] ČÁP Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] DUFFY, Karen G., James W. GROSCHE a Paul V. OLCZAK, 1991 cit. podle HOLÁ, Lenka, 2011. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 270 s. ISBN 978-80-247-3134-6.
- [6] HÁJKOVÁ, Markéta, 2001. Rodina a zvyky slovenských Romů usazených v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 127-143. ISBN 80-7178-648-9.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [8] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- [9] HLADÍK, Jakub, 2010. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. Pedagogická orientace*. Ústav pedagogických věd FHS UTB ve Zlíně. Roč. 20, č. 4, s. 27-47. ISSN 1211-4669
- [10] HOLÁ, Lenka, 2003. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Praha: Grada, 190 s. ISBN 80-247-0467-6.
- [11] HOLÁ, Lenka, 2011. *Mediace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 270 s. ISBN 978-80-247-3134-6.
- [12] HOLOMEK, Karel, 1999. Romská menšina v České republice. In: GABAL, Ivan. *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. Praha: G plus G, s. 153-172. ISBN 80-86103-23-4.

- [13] JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- [14] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1973. *Konflikty mezi lidmi: proč k nim dochází? Jak jim předcházet? Jak je tvořivě řešit?*. Praha: Avicenum, 303 s.
- [15] LŮPTÁKOVÁ, Katarína, 2004. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80 - 8055 - 920 - 1.
- [16] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995 cit. podle ČÁP Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [17] MISTRÍK, Erich, 2008. *Multikultúrna výchova v škole* [online]. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti [cit. 2013-01-11]. ISBN 978-80-969271-4-2.
- [18] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Jan GRUBER, 2007. Umění interkulturní komunikace. In: MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [19] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [20] MŮLLEROVÁ, Petra, 2008. Vietnamské etnikum v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, s. 134-146. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [21] PLAMÍNEK, Jiří, 1994. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha: Argo, 198 s. ISBN 80-85794-14-4.
- [22] POTOČKOVÁ, Dana, 1998. Společnost a interkulturalita. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník. Zdroje a formy rasismu a netolerance. Informace o národnostních menšinách. Hry a cvičení pro žáky a studenty*. Praha: Portál, s. 33-35. ISBN 80-7178-285-8.
- [23] PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
- [24] PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 263 s. ISBN 80-7254-866-2
- [25] PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.



- [26] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- [27] RISKIN, Leonard, 1985 cit. podle HOLÁ, Lenka, 2003. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Praha: Grada, 190 s. ISBN 80-247-0467-6.
- [28] SADALLA, Gail, Manti HENRIQUEZ a Meg HOLMBERG, 2004. *Konflikt, koření života: průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol*. 2. Vyd. Praha: Partners Czech, 196 s. ISBN 80-239-3339-6.
- [29] SEKYT, Viktor, 2001. Romové. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 119-125. ISBN 80-7178-648-9.
- [30] SPILKOVÁ, Vladimíra, 1996 cit. podle PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2.přepř. a akt.vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.
- [31] STŘELEČEK, Stanislav, 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 214 s. ISBN 80-210-3687-7.
- [32] ŠIŠKOVÁ, Tatjana a Helena STÔHROVÁ, 2003. Mediace. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 380 s. ISBN 80-7178-548-2.
- [33] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 200 s. ISBN 80-7178-648-9.
- [34] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2012. *Facilitativní mediace: řešení konfliktu prostřednictvím mediátora*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-80-262-0091-8.
- [35] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [36] TANCOS, Julius, 2004. Multikulturní výchova: současný stav a její úloha v integračním procese společnosti. In: GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 29-38. ISBN 80-86633-14-4.
- [37] TESAR, Filip, 2007. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 251 s. ISBN 978-80-7367-097-9.
- [38] TOMÁŠKOVÁ, Petra. Právní rámec problematiky migrantů a menšin. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 119-125. ISBN 80-7178-648-9.

- [39] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5082-4.
- [40] VEJVODOVÁ, Michaela, 2007. Percepce a komunikace v interkulturním konfliktu. In: MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

#### Elektronické zdroje

- [1] AM ČR, ©2011. *O asociaci*. Asociace mediátorů České republiky. [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://www.amcr.cz/o-asociaci/>
- [2] BEDNAŘÍK, Aleš, 2001. I. Úvod do teorie konfliktů. In: BEDNAŘÍK, Aleš a Dušan ONDRUŠEK. *Riešenie konfliktov: príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou* [online]. Bratislava: Centrum prevencie a riešenia konfliktov [cit. 2013-03.28]. ISBN 978-80-968095-4-7. Dostupné z: [http://www.pdcs.sk/files/file//Publikacie/Riesenie\\_konfliktov/01\\_UVODNE.pdf](http://www.pdcs.sk/files/file//Publikacie/Riesenie_konfliktov/01_UVODNE.pdf)
- [3] BEDNAŘÍK, Aleš, 2001. V. Mediácia. In: BEDNAŘÍK, Aleš a Dušan ONDRUŠEK. *Riešenie konfliktov: príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou* [online]. Bratislava: Centrum prevencie a riešenia konfliktov [cit. 2013-03.28]. ISBN 978-80-968095-4-7. Dostupné z: [http://www.pdcs.sk/files/file//Publikacie/Riesenie\\_konfliktov//05\\_MEDIACIA.pdf](http://www.pdcs.sk/files/file//Publikacie/Riesenie_konfliktov//05_MEDIACIA.pdf)
- [4] BURYÁNEK, Jan, ©2002. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2012-11-11]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1\\_komplet.pdf](http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf)
- [5] ČSÚ, ©2013. *Cizinci: vzdělávání – datové údaje* [online]. Aktualizováno 27.2.2013 [cit. 2013-03-01]. Dostupný z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf//datove\\_udaje/ciz\\_vzdelavani#cr](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf//datove_udaje/ciz_vzdelavani#cr)
- [6] EUROPEAN COMMISSION, 2004. *Implementation of „Education and Training 2010“. Work Programme. Working Group B „Key competences“* [online]. Key Competences For Lifelong Learning A European Reference Framework November 2004. [cit. 2012-03-11]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010//doc/basicframe.pdf>

- [7] GRECMANOVÁ, Helena, 2004. Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 11. 2004 [cit. 2012-11-13]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>
- [8] HOUŠKA, Tomáš, 2007. *Inkluzivní škola. 1. Zavádíme inkluzivní vzdělávání*. Praha: Česká pedagogická komora, 168 s. [online]. [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: [www.ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni\\_skola\\_2007web.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni_skola_2007web.pdf)
- [9] HUČÍNOVÁ, Lucie, 2004. Klíčové kompetence – nová výzva z EU II. *Metodický portál: Články* [online]. 29. 06. 2004. [cit. 2012-11-13]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/13/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-II.html>
- [10] *Inkluzivní škola. Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>
- [11] KOCOUREK, Jiří, 2006. Kořeny vietnamské migrace do ČR před rokem 1989. In: ČERNÍK, Jan et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách* [online]. Jinočany: H&H, s. 94-102 [cit. 2012-12-16]. ISBN 80-7319-055-9. Dostupné z: [http://www.klubhanoi.cz/pdf/S\\_vietnamskymi\\_detmi.pdf](http://www.klubhanoi.cz/pdf/S_vietnamskymi_detmi.pdf)
- [12] MAREŠ, Jiří, 2005. Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In: JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy III* [online]. Brno: MSD, s. 4-33 [cit. 2013-01-09]. ISBN 80-86633-45-4. Dostupné z: [http://klima.pedagogika.cz//skola/doc/Socialni\\_klima\\_skoly\\_III\\_sbornik\\_2005.pdf](http://klima.pedagogika.cz//skola/doc/Socialni_klima_skoly_III_sbornik_2005.pdf)
- [13] Metodický postup střediska PMS ČR v rámci přípravného řízení a řízení před soudem, 2003. In: PMS ČR, ©2002-2012. *Mediace*. [online]. IT STUDIO [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: [https://www.pmscr.cz/download//MEDIACE\\_metodika\\_textova\\_cast\\_bez\\_priloh.pdf](https://www.pmscr.cz/download//MEDIACE_metodika_textova_cast_bez_priloh.pdf)
- [14] MVČR, ©2010. Statistika. *Cizinci s povoleným pobytem* [online]. Ministerstvo vnitra České republiky: odbor azylové a migrační politiky, 11. 10. 2012 [cit. 2013-01-03]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>
- [15] NOVOTNÁ, Jitka, 2007. *Kompetence učitelů v primární škole* [online]. [cit. 2013-01-16]. Dostupné z: <http://ucitel.pdf.cuni.cz/download/novotova.doc>

- [16] OSWALD, Friedrich, 1998 cit. podle GRECMANOVÁ, Helena. Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 11. 2004 [cit. 2012-11-13]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>>. ISSN 1802-4785.
- [17] PECHOVÁ, Eva, 2006. Vietnamské tradiční svátky a oslavy. In: ČERNÍK, Jan et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách* [online]. Jinočany: H&H, s. 56-67 [cit. 2013-01-06]. ISBN 80-7319-055-9. Dostupné z: [http://www.klubhanoi.cz/pdf/S\\_vietnamskymi\\_detmi.pdf](http://www.klubhanoi.cz/pdf/S_vietnamskymi_detmi.pdf)
- [18] PMS ČR ©2002-2012. *Mediace* [online]. IT STUDIO [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <https://www.pmscr.cz/mediace/>
- [19] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 1. 9. 2010)*, 2007 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2013-02-11]. Dostupný z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf> RVP ZV str.107-108
- [20] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*, 2007 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2013-02-11]. Dostupný z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12//RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12//RVPZV_2007-07.pdf)
- [21] ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra, 2011. Metodická doporučení k začleňování žáků - cizinců do výuky v českých základních školách. *Metodický portál: Články*. [online]. 31. 10. 2011 [cit. 2013-02-11]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>
- [22] VASILJEV, Ivo, 2006. Hodnoty současné vietnamské společnosti. In: ČERNÍK, Jan et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách* [online]. Jinočany: H&H, s. 68-84 [cit. 2012-12-16]. ISBN 80-7319-055-9. Dostupné z: [http://www.klubhanoi.cz/pdf/S\\_vietnamskymi\\_detmi.pdf](http://www.klubhanoi.cz/pdf/S_vietnamskymi_detmi.pdf)
- [23] Wikipedia [online]. [cit. 2012-12-16]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Obyvatelstvo\\_%C4%8Ceska](http://cs.wikipedia.org/wiki/Obyvatelstvo_%C4%8Ceska)

Zákony:

- [1] ČESKO, 1999. Zákon č. 326 ze dne 30. listopadu 1999 o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů české republiky*, částka 106, s. 7406 – 7447.
- [2] ČESKO, 2001. Zákon č. 273 ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů české republiky*, částka 104, s. 6461 – 6464.
- [3] ČESKO, 2007. Zákon č. 343 ze dne 27. listopadu 2007, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů české republiky*, částka 108, s. 4886 – 4888.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
MKV	Multikulturní výchova
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>OBRÁZEK 1 VLASTNOSTI MULTIKULTURNĚ KOMPETENTNÍHO PEDAGOGA .....</b>	<b>20</b>
<b>OBRÁZEK 2 HIERARCHICKÝ MODEL MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ.....</b>	<b>23</b>
<b>OBRÁZEK 3 KOMUNIKACE STRAN V PROCESU MEDIACE.....</b>	<b>53</b>

**SEZNAM TABULEK**

<b>TABULKA 1 PŘEHLED MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ .....</b>	<b>22</b>
<b>TABULKA 2 POČTY ŽÁKŮ ZŠ V ČR.....</b>	<b>33</b>
<b>TABULKA 3 ŽÁCI ZŠ V ČR PODLE STÁTNÍHO OBČANSTVÍ .....</b>	<b>35</b>
<b>TABULKA 4 ZÁKLADNÍ INFORMACE O RESPONDENTECH.....</b>	<b>71</b>
<b>TABULKA 4 KATEGORIE A KÓDY .....</b>	<b>74</b>



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA P I: OTÁZKY PRO UČITELE**

**PŘÍLOHA P II: TRANKRIPTY ROZHovorŮ**

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY PRO UČITELE**

### Úvodní otázky

1. Patříte do věkové kategorie do 35 let nebo nad 35 let?
2. Jak dlouho pracujete ve školství? Kolik let učíte na této základní škole?
3. Jste s touto profesí spokojen (á)?
4. Zastáváte funkci třídního učitele?

### Hlavní otázky

1. Jsou ve Vašich třídách, kde vyučujete, zastoupeni žáci – cizinci, odlišných národností či kultur? Můžete být konkrétní a uvést, které menšiny a v jakém počtu jsou v jednotlivých třídách?
2. Jak jsou podle Vás tyto žáci přijímáni většinovou skupinou?
3. Dochází ke konfliktním situacím mezi žáky majoritní a minoritní skupiny?
4. Jedná se spíše o interpersonální konflikt nebo skupinový konflikt?
5. Která skupina konflikt převážně vyvolává?
6. Jak se projevují tyto konflikty?
7. Je příčinou jejich sporů odlišná kultura?
8. Setkal (a) jste se nebo řešil (a) ve své praxi spory mezi českým žákem a žákem hlásící se k jiné kultuře, kdy důvodem byla odlišná kultura?
9. Popište mi, jak to probíhalo, od jeho vzniku, jak jste se o něm dozvěděl, přes řešení až po ukončení problému.
10. Jak na výsledek reagovali účastníci sporu? Jaký je jejich vztah nyní?
11. Jak se na situaci díváte s odstupem času. Řešil byste situaci stejně?
12. Jakou roli podle vás hrají v řešení interkulturního konfliktu předsudky?
13. Co by se podle Vás mělo udělat, aby k interkulturním konfliktům nedocházelo?
14. Jakými preventivními opatřeními škola předchází vzniku interkulturních konfliktů?
15. Myslíte si, že zavedení multikulturní výchovy do ŠVP se významně podílí na prevenci před vznikem interkulturních konfliktů?

16. Co si představíte pod pojmy mediace a interkulturní mediace?
17. Kde jste se setkal s těmito pojmy?
18. Je interkulturní mediace na Vaší škole realizována? Jakým způsobem proces probíhá?
19. Kdo se na realizaci mediačního procesu podílí, kdo je mediátorem?
20. Jaké by podle Vás měl mít mediátor jako prostředník v řešení interkulturních neshod schopnosti a dovednosti?
21. Jaké jsou výsledky využití interkulturní mediace na Vaší škole?
22. Jak se k sobě chovají účastníci po vyřešení sporu? Myslíte si, že pro ně bylo řešení problému formou mediace prospěšné?
23. Myslíte si, že zavedení interkulturní mediace je přínosem pro školu? Z čeho tak usuzujete?

## **PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORŮ**

Respondentka 1

**Patříte do věkové kategorie do 35 let nebo nad 35 let?**

Nad 35 let.

**Jak dlouho pracujete ve školství?**

S přestávkama tak zhruba, eee, třia, čtyřiaadvacet let, eee, s přestávkami.

**A kolik tady, přímo na téhle škole?**

Přímo na téhle škole?

14 let to bude.

**A jste spokojena s prací nebo byste měnila?**

No tak já jsem si vyzkoušela různé profese, proto tam byly ty přestávky a v podstatě bych řekla, že to je taková určitá, byla to dřív jistota a je to práce kdy pracujeme v podstatě s živým materiálem, různorodá práce a můžu říct, že v podstatě jsem spokojena jako jo, že tam prostě je aspoň u některých vidět výsledky té práce, i když někdy se říká, že prostě to není vidět, ale když to vezmu, tak prostě žáky na tom druhém stupni nějakým způsobem utváříme od šestky a když to vezmeme v devátém ročníku a zamyslíme se, tak opravdu ta práce tam jako je vidět.

**Takže má smysl a jste spokojená?**

Takže tak jako ten smysl má.

**Zastáváte funkci třídního učitele tady na této škole?**

V současné době už ne, protože dělám výchovného poradce, ale do loňského školního roku jsem prakticky celou dobu byla třídní učitelkou.

**Hm. Teď přejdeme k těm hlavním otázkám. Jsou ve vašich třídách, kde vyučujete nebo vlastně jestli se setkáváte s žáky cizinci, odlišných národností či kultur?**

Setkávám se, jsou v těch třídách menšiny národnostní, samozřejmě v některých třídách jsou dva, tři v některé není žádný.

**A jak jsou podle vás tito žáci přijímáni většinou skupinou?**

Většinou si myslím, že kladně že patří do kolektivu, že zapadnou, sice jsou tam někdy menší takové ty třeba třenice, ale myslím si, že je děti berou, že nemají problém tady s tou národnostní menšinou.

**S tím souvisí vlastně ta další otázka, jestli dochází k nějakým konfliktním situacím, ať už se jedná o nedorozumění nebo třeba ignorace mezi těmi žáky majoritní a minoritní?**

Jako já bych řekla, že ignorace tam v podstatě není žádná, ty konflikty tam nejsou, snad loni jsme řešili jeden konflikt, kdy jeden žáček ukradl peníze, byl právě z té menšiny národnostní, to se potom vyřešilo, postupně ty peníze vrátil, takže jsou zase kamarádi, ne že by to jako zanechalo nějaké následky.

**Hm. A pokud teda dochází k nějakým konfliktním situacím, jestli se jedná spíše o konflikt mezi jednotlivci dvěma jako zástupcem té minoritní a majoritní skupiny anebo, jestli třeba mezi zástupcem minoritní skupiny a většinovou skupinou?**

Já myslím, že tam spíš to je jako mezi těma jedinci jako, že prostě třeba mají nějaké předsudky nebo něco vůči té skupině, ale zase to nedávají tak najevo, že by to bylo nějaký vyhraněný. Já myslím, že to funguje, říkám zas takové nejsou, ale spíš to vyznívá z toho jedince, jako skupina to ne, to jsme neřešily.

**Projevy nebo forma těch konfliktů si myslíte spíše...**

Já bych řekla, že to je spíš to nedorozumění. Jsou to děti, které jsou v podstatě v pubertě, takže vyplývá to vlastně z té mentality těch dětí, jo je tam, nemají vyhraněné názory, třeba něco slyší, mohou být ovlivněni dospělými, ale prostě to tady nedávají jako najevo.

**Myslíte si, že příčinou těchto sporů může být teda odlišná kultura?**

Tak určitě se tam může projevit, to hlavně v jakých podmínkách žijí a vlastně ta rodina je v tom ovlivňuje, což jsou jejich nejbližší a potom společnost, co slyší ve sdělovacích prostředcích, v televizi, v rádiu, přečtou si na internetu, jestli si to tam vůbec přečtou, ale zatím nějak se to tady prostě nějak nerozvinulo, že by tady byly takové konflikty, ale určitě tam je vliv té rodiny a společnosti.

**Když jste teda ještě vyučovala, setkala jste se ve své praxi ze spory s českým žákem a žákem hlásícím se k jiné kultuře?**

Tak jako řešila jste spory, tak jako, ne tady jsou, to jsou děcka, tady prostě dochází jako k takovým běžným neshodám, které jsou vlastně jako u nás jako u těch bílých jo, tam bych neviděla, že by to byly jako velké problémy. Běžné konflikty.

**Takže takové ty běžné konflikty, není v tom vůbec zahrnuta odlišná kultura...**

Ne. Odmlka. Teda podle mého názoru. Samozřejmě může to každý posuzovat trochu jinak.

**Takže v podstatě jste neřešila žádný spor nebo nedozvěděla jste se od někoho.**

Ne, nevím o tom, že by to tady bylo. Já jsem v tady v té funkci, funguju od září, takže maximálně jsem to řešila ve třídě a já jsem jako měla třídu, kde jsem tady tydlencty jedince neměla, až jsem je měla jenom v těch hodinách, co jsem je vyučovala, ten svůj předmět. Tam to bylo v pořádku. Ale zase to záleželo na tom, jak prostě ty, ty, ... menšiny prostě měly tu jinou tradici a jiné vychovávání, ale většinou to byly děvčata, který byly tichý, se neprojevovaly.

**A jakou roli podle vás hrají v řešení interkulturních konfliktů předsudky?**

Myslím, že dost velkou. Že tam prostě ten předsudek a to, jak je prostě ten člověk na ten národ, já to řeknu lidově, okastován, tak se to s nimi nějakým způsobem táhne, táhne dál a mají s tím dost velké problémy se tady začlenit jako. Ale zase je to také o tom, jak se chovají ti jejich... soukmenovci tady. Že když dělají problémy, podílí se na nějakých, nechci říkat „vraždy“, jo? – v trestných činech, tak to taky nebude vrhat dobré světlo, celkem vůbec. To je takový... jak bych to viděla já.

**A co by podle vás mělo nebo co by mělo ten efekt, aby k těm interkulturním konfliktům nedocházelo?**

Já myslím, že to se nevyřeší... že tady je prostě skupina, která prostě má své teritorium a ani ta globalizace tomu jako neprospěla, protože každý národ má své tradice, svou kulturu a jde tu jenom o to, aby tu byla tolerance – těch menšin. Ale jako, že – tam prostě k těm přímo bude vždycky docházet, protože, ať už to vezmu, z které chci strany, tak je to i ve vztahu mezi lidmi a prostě i ta komunikace a tolerance. Tak jako to je mezi těmi menšinami, tak je to i v běžném životě a myslím si, že prostě to nejde, jako aby ty konflikty vůbec nebyly. Konflikty a střety tu budou vždycky.

**A myslíte si třeba, že škola může napomoci, aby ke konfliktům nedocházelo?**

Samozřejmě jako. Je tam určitá osvěta v těch školách, v občanské výchově, popřípadě i v zeměpise, prostě ty... národnostní rozdíly nějakým způsobem zase, ne stírat, prostě...

odstraňovat je nějakým způsobem, ale na druhou stranu si myslím, že každý národ má ty tradice nějakým způsobem udržet a trvat si na svém. Protože, když sem přijde cizinec, tak by měl ctít naše zákony i naši kulturu, pokud tady chce žít. A ne, aby my jsme se podřizovali té jeho. Protože, když Čech vyjede někam za prací, tak se musí podřídít tomu danému státu.

**A myslíte si, že zavedením multikulturní výchovy do školního vzdělávacího programu má nějaký smysl...**

Ta multikulturní výchova tady v těch programech nějak je, sice to není jako přímo multikulturní výchova, ale když se podívám na obsah předmětů: občanská výchova, zeměpis, společenské vědy i ten dějepis, tak je to tam taky nějak, nějakým způsobem to tam dávají, se to nějakým způsobem, tak jako prolíná, že ještě z dalších předmětů.

**A jestli se ta multikulturní výchova jestli se podílí na té prevenci třeba nějak omezit ty konflikty, jestli má význam ...**

Já myslím, že určitě. To určitě, jako tam v těch předmětech sem tam má, v podstatě se poukazuje i na historické události, jak to probíhalo. I ty teroristické útoky, co se dějí ve světě, jim to pořád nějakým způsobem připomínám, takže to význam má, že se to – tím, jak se o tom hovoří i v těch hodinách, nějak vysvětlí, takže prostě, opravdu.

**Ted' přejdeme k otázkám, co se týkají mediace. Co si vy představíte pod pojmy mediace a interkulturní mediace?**

Tak mediace... no, je to dost složitý, no... v podstatě, je to těžký jako vysvětlit, ono to zavádí i k takové meditaci – mediace, ale víceméně... viděla jako... nějaký ty rozhovory, prostě komunikaci. Mediace rovná se dorozumívání, komunikace a ta interkulturní, to bych řekla, že to je ta mezinárodní. Tam bych viděla jako tohleto, v takovém tom světle a samozřejmě problém té interkulturní mediace je jasný.

**Kde jste se setkala s těmito pojmy?**

... Tak občas na internetu se tady s tím setkávám, ale abych pravdu řekla, tak poprvé, kdy o tom začínám nějak moc přemýšlet, je tady to s váma. To jsem to spíš brala jako také ty – komunikaci, no. A dále dorozumívání se, ne tady tenhle ten pojem mediace. Ono to může být jako i „mediální“ jako prostě... takové ty rozhovory, prostě informovanost.

**Na Vaší škole je interkulturní mediace realizována?**

Je realizována ve volitelném semináři mediální výchova. A vyučuje to paní učitelka, která učí i češtinu. Ta k tomu má hodně blízko.

**Kdo se na realizaci mediálního procesu podílí a kdo je mediátorem?**

To jsem vám řekla, to vede paní učitelka. Zhruba těch 16 dětí.

**Jaké by podle Vás měl mít mediátor jako prostředník v řešení interkulturních neshod schopnosti a dovednosti?**

No, tak v první řadě by měl být otevřený, měl by přijímat všechny ty informace, měl by být informovaný a objektivní. A schopnost to řešit, jako neimpulsivní, ale takový klidnější člověk.

**Dokážete mi objasnit, jaké jsou výsledky využití interkulturní mediace na Vaší škole?**

Já myslím že... ty výsledky, za ty výsledky hovoří děti, protože opravdu, tady ty národní menšiny nějaké má.

**A myslíte si, že zavedení interkulturní mediace je přínosem pro školu?**

Tak já už bych řekla, že ... to význam má, nejen tak v té kulturní, ale celá ta mediace, protože děti v současné době... oni nejsou schopni ani kolikrát reprodukovat, kolikrát text, oni se to musí učit, protože vlivem techniky, internetu, sociálních sítí, využívají ve své mluvě hodně zkratk a ... píšou bez čárek, bez háčeků, v podstatě, tady tenhle předmět je tomu má naučit. Protože... co jsem dělala pro školu, využití internetu, sociálních sítí, práce ve škole, poradenství, tak tam opravdu ty děti byly na těch sítích a na internetu a využívaly toho komunikačního slovníku, vlastně v těch zkratkách, těch zkratk, prostě opomíjí ten jazyk český. Takže ta výchova je k tomu vlastně vede. Ale jakým způsobem to bude vypadat, to nevím, protože opravdu, ty děti neumí spolu komunikovat. Jako já třeba i tady tuhle tu věc beru i v zeměpise, kdy dostávají volné téma, zajímavé místo světa nebo České republiky, mohou si vybrat cokoli, chci, aby uměli tři minuty vyprávět, aby to nečetli z papíru. Nejsou schopni. Jo, že je to takové, jak říkám, že oni mi řeknou, že se to mají naučit nazpaměť, říkám, nemusíte se to učit nazpaměť, já chci vědět vlastními slovy, jak bys o tom vyprávěl. Vyber si takové téma, o kterém se ti bude dobře hovořit a povídej. Někteří to zvládnou, někteří to nezvládnou vůbec, teda jako... ale tam jsou možná nějaký odpor, že jsou to líní se naučit. Pro ně je nejjednodušší to stáhnout z internetu. Dvě zkratky: ctrl c, ctrl v. To je jediný, co oni, jakžtakž dokážou. Já neříkám, internet – dobrá věc, supr věc. Najde tam člověk spoustu informací, ale musí je umět využívat a ne být na



ně úplně ... závislý, že někdy je třeba se od toho odprostit a pracovat i bez nich. Přiznám se, že pro mne už je to dost těžký. A žrout času, to, bohužel, je. A to i času na úkor toho... těch dětí. Že tam sedí a má to i zdravotní hledisko. A za tam přijdou i k některým věcem, ke kterým ani přijít nemuseli, na to mají ještě čas. Takže je to takový... ale zas na druhou stranu prostě generace, která s tím vyroste, bude tím nějakým způsobem postižená, ale musí se s tím naučit pracovat.

Respondentka 2

**Patříte do věkové kategorie do 35 let nebo nad ...?**

Nad 35.

**Jak dlouho pracujete ve školství?**

No, devatenáct a půl roku.

**A tady na téhle škole?**

... Tady asi osm. Osm let.

**Jste spokojená s profesí?**

Zatím, zatím ano. (směje se) a nejsem třídní učitel.

**Jsou ve Vašich třídách, kde vyučujete, jsou zastoupeni žáci - cizinci, odlišných národností, kultur?**

Tak jsou tam Vietnamci, jsou tam Romové.

**Můžete trošičku počty zredukovat?**

Vietnamce máme po jednom ve třídách a Romové, jak v které třídě, někde jsou dva tři, někde je jeden.

**Takže, když to vezmete v celku, tak asi kolik Vietnamců, kolik Romů...**

Celkově, co já učím v mých třídách, tak já vlastně učím tři, Vietnamce a Romů... tě bude víc, tam je jeden... je spočítám... tam není nikdo... v áčku, tam jsou tři – asi čtyři.

**Na škole je jich víc?**

Je jich víc, zrovna v mých třídách takhle, no.

**Jak jsou podle Vás přijímáni tito žáci většinovou kulturou?**

Většinou, no, určitě většinovou kulturou dobře a pak je, naopak je to, že ti Romové naopak ... někdy začínají konflikty s těmi ostatními žáky, s těmi, s tou většinou.

**Hm. A myslíte si, že je to mezi jednotlivci nebo skupina a jednatel?**

Jednotlivci. Určitě, mhm.

**Jak se projevují tyto konflikty, jakou mají formu?**

No, buďto je teda hádka, že se pohádají ty děcka, nebo někdy dojde i k fyzickým útokům. To teda ti kluci, většinou, to tak vezmou. A někdy je to spíš, že... je to... řekla bych – Rom se cítí jako by byl utlačován od učitele, ale není to pravda, protože oni pořád všechno svádí na rasismus a není to tak, jo? Nároky jsou na všechny děti stejné, kdežto oni se cítí, že ty nároky na ně by neměly být, takto je berou a z toho jsou hádky třeba s učitelem, že ten vůbec něco chce, aby oni něco dělali.

**A mezi žáky?**

A mezi žáky...no, tak spíš jde někdy o nadávky a vždycky je to takové, že začnou obě strany, jo? Anebo většinou začíná strana Romů, no a děti si to nenechají líbit, tak se k tomu, tak nějak dojde k takovému nedorozumění.

**A s tou vietnamskou komunitou problémy nejsou?**

Ano, nejsou žádné problémy, děcka jsou přizpůsobivá, hodná, nemáme s něma vůbec žádné problémy.

**Takže ti prostě zapadli do toho kolektivu, přizpůsobili se...**

Jo, děcka je berou, oni jsou přátelský, kamarádský, tam nevidíme žádný konflikty.

**A myslíte si, že by příčinou konfliktu mezi těmi Romy a Neromy je ta odlišná kultura, jinak že to vnímají např. neznalost kultury?**

Řekla bych, že jo, ale je to ze strany Romů a v nich to pěstují rodiče. Jo, aby se pořád cítili nějakým způsobem ublížení. Ale není to tak. Naopak, oni si dovolují na naše děti a pak ze sebe dělají ty chudáky, na který se to semele.

**A teď ten konkrétní případ, napadá Vás, který jste třeba řešila ve své praxi.**

Dva kluci se nám tady servali, začalo to teda, teda nějakým pošťuchováním, hádkou, no a pak teda došlo ke rvačce.

### **Vyprovokoval to nebo začal kdo?**

To bylo vzájemné, oni se tak nějak pošťuchovali, nadávali a pak už to bylo tak fifty-fifty.

### **Takže nevíte, kdo byl ten viník?**

Ne ne, oni už to nikdy neřeknou. A vypadalo to i z toho okolí, že jeden začal, druhý se přidal, většinou tak... asi ten Rom, že začal.

### **Jenom tady ti dva měli ten problém, nepřidal se nikdo další?**

K těm dvoum ne. Zůstali tak, děcka se nepřidaly.

### **A jak probíhalo nějaké to řešení...**

No, tak pohovor s žáky, proč, jaká byla příčina toho, proč se tak chovali. Pak se zavolá rodičům, třídní učitel, samozřejmě to řeší, výchovný poradce, třídní učitel, rodiče, no s rodiči od každého kluka zvlášť, řekneme, co a jak a ty reakce jsou taky různé že? Prostě rodiče taky potom hádají, někteří to vezmou a vědí, že kluk je živější a ano, někteří se budou dušovat, že jejich kluk ne, ale nakonec vlastně bych řekla, že tam jsem v roli toho mediátora, tak si to vysvětlíme a rodiče teda uznají, že jo, bylo to tak, bohužel, klukům se nějak ... měli horkou hlavu, řešili to po svém, kluci si pak vzájemně podali ruky, omluvili se a dobré. Jo, dopadlo to dobře.

### **A teď ta jejich situace?**

No... je to v pořádku. Kamarádí se, jo. To bylo takový jakože – kluci. Nemáme tady nějaké větší konflikty, to... třeba s děvčatama, tam je to horší, ty děvčata to neberou tak sportovně, jak ti kluci, tak ty jsou pak na sebe uražený dlouho a ... cítí se hodně takový... jakože jim někdo ublížil. Ale zas taky, jo – tam to chce víc času, než u těch kluků.

### **Nepokračuje už ten konflikt. Ukončil se, vyřešil se?**

Ne, vyřešil se, ukončil se, jo, mhm.

### **Když vezmeme tu situaci, když jste řešila... s odstupem času řešila byste to úplně stejně nebo byste něco změnila?**

Určitě. Mhm, zase když se dozvím, jak to začalo, příčina, proč, proč se tak chovali, co si udělali, popřípadě se zeptám - ne popřípadě, ale vždycky se zeptám ostatních, co viděli, jo, musí srovnat výpovědi svědků, aby si nevymýšleli, taky konfrontace mezi nimi.

### **Tady tohohle sporu byla příčinou odlišná kultura?**

Ne, úplná blbost, něco si vzali, něčím po sobě hodili a tak to prostě bylo.

**A nějaký spor, kde by příčinou byla odlišná kultura řešila jste?**

To snad ani nemáme, já myslím, že by to děcka braly jako tak, že by někdo někoho nařkl z toho, to ne. To oni si spíš něco udělají jako kluci, nebo si něco vezmou, ale že by to bylo přímo zaměřené na to, jakože – Budem nadávat, protože je Rom – to ne nebo opačně.

**Jakou roli podle Vás hrají v řešení interkulturních konfliktů předsudky?**

Tak u těch dětí si myslím, že to tak není. Oni to tak neberou. U dospělých asi ano, to by asi tak bylo, ale, ty děcka, že s nimi vyrůstají, chodí s nimi do třídy, tam ty předsudky mm, ne.

**Takže až tak v pozdějším věku si myslíte?**

Jo, tady na té základce ne.

**Co by se podle Vás mělo udělat, aby k interkulturním konfliktům nedocházelo?**

No, ... víc se s nimi o tom bavit o těch kulturních rozdílech mezi těmi ... dvěmi kulturami odlišnými a možná větší důraz ještě bych kladla na to, vysvětlit té menšině, že na ně nikdo nepohlíží jinak, tím, že jsou menšina, naopak, že je všichni berou stejně rovně, ačkoliv oni se pořád cítí ublíženě. Neoprávněně. Jo, že někdy ty děcka někdy řeknou – No, to je proto, že jsem Rom. – My jim vysvětlíme – ne to není proto, že tys ten úkol nedonesl anebo, že ten kamarád ti tady něco, jo tak je to proto, ale asi bych tlačila na tu romskou kulturu, aby jim se zdůraznilo, že teda, jestli chtějí být v té většině, že by měli dodržovat pravidla té většiny. Tam jde o to nedodržování těch pravidel, to už mají z domu takový ty děti. Mhm, no.

**Takže je to spíš výchovou rodičů, jak jsou vedeni?**

Hm, no.

**Jakými preventivními opatřeními škola předchází vzniku interkulturních konfliktů?**

Mm... zas bych řekla, v občanských výchovách, jo tam je vždycky náplň nějaké té hodiny, kde teda ty kulturní rozdíly, jednak tady máme i ty Vietnamce, mají možnost nám děti představit svoji kulturu a že jim třeba řeknem, ať nám řeknou, jak to chodí v jejich komunitě nebo, jak se sem dostali, jak se jim tu žije, co je trápí, takže i ti třídní učitelé s nimi takhle pracují. Tak nějak tak bych řekla ta prevence, aby o tom věděli o sobě a nebáli se nám něco říct.

**Myslíte si, že multikulturní výchova, jak teď zavedená do ŠVP má ten přínos, má ten smysl, aby se podílela vlastně na té prevenci?**

Tak určitě, určitě, děti by měli vědět o těch kulturách, jak žijí, jak se vyjadřují a jak jim vlastně, co v sobě mají ty kultury, že, někdy jsou to genetické věci už, které se dědí a někdy to nejde přes to, ale zas bych to moc nezahrnovala děti tady tím zbytečně, já myslím, že to berou tak přirozeně, ale něco by o tom vědět měli.

**Teď když přejdeme k mediaci, co si představíte pod pojmem mediace, popř. interkulturní mediace?**

Tak mediace je vlastně nějaké zprostředkovávání kontaktů mezi dvěma stranami tak, aby se dokázaly domluvit v klidu a pohodě. Nějak jo, a interkulturní to samé, bych řekla. Děláme takového prostředníka toho hovoru mezi jednou stranou a druhou, měl by to být člověk nestranný, měl by být objektivní, nebýt na žádné straně toho konfliktu.

**S těmito pojmy, kde jste se setkala?**

Asi při studiu výchovného poradenství nebo už dříve, ne, při studiu, vlastně ještě... učitelství, tenkrát. Potom ještě znovu při studiu výchovného poradenství.

**Takže na Vaší škole probíhá nějaká ta interkulturní mediace?**

Tak řekla bych, že to zprostředkovávám jo, že vlastně jako výchovný poradce nějaký způsobem působím mezi třeba třídním učitelem a těmi rodiči, pokud je třeba nějaký konflikt, tak jsem u toho a nějakým způsobem to koriguju a snažím se, aby to probíhalo všechno v klidu.

**A teď jakým způsobem, ten proces probíhá?**

Tak – pohovorem, a nastíníme konflikt, co se stalo, třídní učitel řekne, co je potřeba říct nebo to, co se stalo, druhá strana má možnost se k tomu vyjádřit podle toho, co slyšela doma od dětí, no a pak samozřejmě jsem tam já, která si taky od toho dítěte zjistím informace a od ostatních dětí, abych věděla, jaká ta situace je a pak nějakým způsobem s těmi rodiči o tom mluvíme, někdy je to takové divočejší, někdy ti rodiče mají moc temperamentu, tak někdy nám zvyšují hlas, ale vždycky je nějakým způsobem vyslyšíme, nejsme hluchí, nemusíte křičet, oni si to uvědomí. Musíme na ně mluvit klidně, jo, nekřičíme. Taky nějakým způsobem slušně upozorníme třeba na to, tady to.

**Tak jestli tomu dobře rozumím, tak účastníky mediace jste vy jako mediátor, obě dvě strany, plus rodiče těch stran?**

No. Strany, ano. Ee, ano, no. Ale rodiče jsou zvlášť, nejsou najednou, jo. S každým rodičem je zvlášť, nemáme je dohromady. Rodiče jednoho kluka – jeden pohovor. Rodiče druhého kluka – druhý pohovor.

**A když děláte pohovor s těmi kluky, tak ti jsou společně?**

Tak ti jsou společně.

**Jaké by podle vás mediátor jako prostředník v řešení problému měl mít schopnosti a dovednosti? Vy už jste mi vlastně něco naznačila ta neutralita, nestrannost.**

Ano, ano, i objektivita. Měl by se umět ovládat (smích). Takovej trochu nadhled asi taky na tu situaci a měl by asi taky trochu znát něco z psychologie. Co by podle těch lidí poznal, jak s nimi mluvit.

**Hm, děkuju. A jaké jsou výsledky využití interkulturní mediace na Vaší škole?**

Výsledky máme celkem dobré, ještě jsme neměli, že nikdy to neskončilo tak, že by si jedna nebo druhá strana šla stěžovat někam jinam nebo tak, nebo odešli ze školy úplně. Dopadlo to dobře vždycky. Jo, jo, mhm.

**Myslíte si, že zavedení interkulturní mediace je přínosem pro školu?**

Určitě. Menšina přibývá, třeba romských žáků a myslím, že je důležitý s něma nějakým způsobem pracovat i při těch konfliktech, aby to pak nenarůstalo. Jo oni potom, když se s nimi pracuje a oni pochopí, že všechno se dá vyřešit v klidu, že se dá mluvit normálně, slušně, že se lidi mezi sebou domluví a nemusí potom na sebe nějakým způsobem shlídat. Takže jo, význam to určitě má, pro nás určitě, je tady větší klid, děcka jsou v klidu, nejsou další konflikty a i ti rodiče obou stran můžou být v klidu, že děcka jsou v bezpečí.

**Tak to je všechno, já vám moc děkuju za rozhovor.**

Respondentka 3

**Nejdříve se Vás zeptám, do jaké věkové skupiny patříte... do 35 nebo nad 35 let?**

Ano, tak to je jasné. Hodně už.

**A jak dlouho pracujete ve školství?**

Ježíši, 34 let.

**A na této škole?**

Na této škole 15 a půl let.

**A jste spokojená?**

A tak jo. Tak celkem jo. Jsou dny, kdy už jako brblám, no co už v mojí věku....ale né, jsem... A pozici třídního mám, takže...

**A jsou ve Vašich třídách, kde vyučujete zastoupeny nějaké romské minority?**

No, to jsem teďka řekla, ty tři kluky, tam mám teďka.

**To je ve Vaší třídě a celkem učíte?**

Ano, takže, to, co jsem spočítala, takže – celkem je jich 10 těch romských a 4 Vietnamci. A... a konkrétně teda v té mé třídě jsou tři romské děti, tři chlapi.

**A jak jsou podle Vás přijímáni tito žáci většinovou kulturou?**

Velmi dobře, si myslím jako, tam není problém. S tím Alešem (Rom), protože oni jsou zvyklí, chodili od první třídy, tak on tam má hodně kamarádů, oni ve třídě spolu normálně komunikují, i po vyučování se spolu scházejí, spolu jdou třeba někam, já nevím... sportovat, na pizzu, tam jako nejsou problémy. A teďka s tím Erikem (Rom), co tam přišel, ten propadlík, taky, oni ho někteří ti kluci zase obdivují, on jim ukazuje, jak začal boxovat, jo nějaké ty hmaty, chvaty (smích)... takže je tam takový, tím, že je i o rok starší, je silnější, jako vyspělejší, oni ho mají takový jako vzor někteří. No a s tím Davidem (Rom), tak s tím teda jsou jako konflikty, jo, tam může dojít i k tomu, že by se jako – pohádají, jo, mohou se i napadnout fyzicky, to už taky se řešilo, ale řeší se to tak, jak už vám říkala paní výchovná poradkyně. Nejdřív to jako většinou přešetří třídní, jdu za výchovnou poradkyní a domluvíme se potom na tom postupu, jak ona říkala. Zavoláme mamince nebo rodičům, většinou přichází maminka, ee byli tady i oba rodiče, a řeší se to teda tak...

**To už jsou takové ty větší konflikty a ty menší?**

Jo, tak to řešíme normálně ve třídě, že si je jako... jim říkám jako třídní, nebo průběžně pořád každý den, jo, tak jsme kolektiv, patříme tady k sobě, musíme teda spolu jako nějak vycházet, snažit se co nejlíp.

**Takže vy sama řešíte takové ty menší nedorozumění?**

Jo, no, jo, většinou jo. Každý den, jednak tam učím, mám tam češtinu a dějepis, tak to máte šest hodin týdně a jednak se tam zastavuju i o přestávkách během toho dne, neříkám, že

každou přestávku, ale minimálně aspoň jednu nebo dvě, když jdu kolem, tak zase se podívám, jestli mají nějaký problém. A oni aji když tak přijdou. Jednu dobu teda lítali, nevím proč, s těmi problémy do ředitelny, tak to jsme jim řekli, že to musíme nejdřív řešit teda jako spolu, teprve až když to nepůjde, tak do toho zasáhne i pan ředitel. Takže už taky třeba toto taky třeba zrovna, to si můžete pak poznačit s tím Davidem – vloni v té šestce, oni se tam hodně, ale ten problém se tam táhl už z toho nižšího stupně, protože já jsem to měla ještě zkomplikovaný tím, že tam vlastně v té mé třídě spojili děti ze dvou tříd – z béčka a z céčka – z béčka bylo jich více, to bylo vlastně jádro třídy a z toho céčka jich přišlo asi sedm osm, jo... a právě ten David, ten romský chlapec byl z toho céčka a ještě nějaký Adam (Čech), ten Adam, on je taky takový živější, hyperaktivní a umí je tak jako, jako občas rozeštvávat, jo, tak to má jako ty povahový rysy, no a oni se potom čas od času prostě napadali, já netvrdím, že byla chyba na straně toho Davida nebo toho Adama, že to bylo tak jako různě, jednou ten, po druhý ten, jo. Takže tam se to teda občas taky vyostřilo, že oni potom řeknou – Jo, ty jseš takovej a makovej - a teďka se začnou hádat jo, ale jako děcka, jo. Jo, to není jako, že by se napadali – Jo, ty jseš Rom – to ne, ale spíš kvůli tomu svému chování se napadnou, jo. Tys řekl to a mě se to třeba jako nelíbí a teď si začnou nadávat jako a to si jako nadávají děcka normálně...

### **I prostě z té většinové skupiny...**

Ano, no, no přesně tak.

Takže to potom řešil i pan ředitel tehdy, aby tomu dal takovou, jaksi, větší vážnost, jo, že měli spolu dokonce uzavřenou takovou jakousi dohodu, že ten David se bude snažit jako nenapadat toho Adama, protože to tehdy si potom přišli stěžovat i jako rodiče, že mají pocit, že by ten Adam mohl být ohrožen. Jenomže, říkám, to člověk musí brát trošku v uvozovkách, protože ani ten Adam není bez chyby. A že on umí ho někdy tak trošku vyprovokovat, jak říkám, on je tak impulsivní, ten romský David, že to stačí trochu a už je to, už to jede. No, vybuchne. Že to nezvládne.

### **A jsou pořád spolu ve třídě?**

Oni jsou spolu pořád ve třídě, teď je to tak jako normální, jako bez... myslím si, že to bylo horší, že se to tak jako podařilo nějak mezi... Ale říkám, tam jsou vidět tak problémy jako normálně problémy, mezi dětmi jsou problémy, tak jako...

### **Nehraje v tom roli ta odlišná kultura?**



Ano, ne, ne, ne, to rozhodně ne, ani dřív to nebylo jako, jo, že by se – Jo, ty jseš Rom – oni ani jeho rodiče, spíš přišli, tak je jasné, že chránili svoje děcko, to každý, ale vždycky jako mu říkali, jako – Musíš ho brát jako je to normální jako děcko, je to tvůj spolužák – jo.

Nevím, no. To spíš, jsem se to snažila takovýmhle způsobem nějak jako srovnat. Ne tím, že by přešel někam jinam.

### **Ted' už mezi nima žádný problémy nejsou?**

Není to tak, jako že by hrozilo, nějaký... Nebezpečí pro ně. Člověk nikdy neví, co jim může přeletět přes nos, ale to je jako mezi těmi pubertáky běžné, že se napadnou, tak jako slovně myslím. Slovně, no. A to se taky člověk musí snažit, aby to bylo v určité té rovině a urovnat to, jo, někdo dělá chybu – Tys udělal chybu – a ten konflikt nějaký. Ano a říkám, když je to horší, tak všechno řešíme s výchovnou poradkyní, která, ona nám vždycky vyjde vstříc, pozveme si tady ti rodiče, aby oni už viděli, že se jako něco děje. A přesně tak, jak ona tam to, to musím opakovat... oni ti rodiče většinou přijdou, ti romští, taková jako napěnění, nažhavení, ale ochladnou, když jako se jim všechno vysvětlí, jak to bylo, tak uznají tu chybu a že třeba to dítě... Ono taky, jasné, že ono to třeba doma taky neřekne, jak to bylo přesně a ...oni tak jako většinou přijdou, jo, si bránit, to svoje děcko a ...

### **A když je nějaký malý konflikt, můžete mi popsat, jak to probíhá od vzniku, jak vy se to dozvíte, jak to potom řešíte, jak to skončí a jak to dál pokračuje?**

Mhm, tak většinou mi to buď jako aji příběhnou sem, že se třeba jako nevím, hádají nebo něco je mezi něma, takže mi to přijdou ti spolužáci jeho nahlásit. Nebo přijde někdo z nich, no... anebo hned, jak tam člověk prostě přijde učit, tak jako mi řeknou, že se hádali nebo, že si dali nějakou facku, že to tam taky někdy bývá... Potom. No tak... vyslechnou se obě dvě strany, popřípadě svědkové to dosvědčí, jestli to opravdu začal ten nebo ten, no a teď se snažíme jako uznat teda – Tys udělal chybu, musíš se snažit příště tu chybu nedělat – A říkám, pokud to nejsou nějaké vážné problémy, řešíme to jenom tady na půdě školy jako mezi něma, někdy se to třeba řeší třeba zápisem do žákovské, třeba, že rodiče jsou informováni a pozváni potom do školy, aby věděli. No, a když je to teda horší, tak požádáme o pomoc výchovnou poradkyni a s ní to teda potom řeší. Je to se zápisem, rodiče to musí podepsat, tam je potom vždycky ještě napsáno takové shrnutí – závěrečné, jak jsme se teda dohodli na dalších postupech.

### **Většinou se ten konflikt už pak se neopakuje?**

Většinou ne, se to zklidní a potom někdy časem zase něco vypění.

### **Ale nespojí to s tím prvním?**

Ne ne, nespojí to s tímto, no.

### **Jakou roli podle Vás hrají v řešení konfliktů předsudky?**

Předsudky?... Tak... hrají... no tak, oni ti romští mají pocit, že jsou jako, že tím, že jsou jako menšina, že se jim křivdí, no, to jako pravda není, protože tam se jim vysvětluje někdy dost těžce, že se dodržují v té společnosti nějaká pravidla, že máme taky školní řád, kterým se taky musíme všichni řídit, no a, že to vyžadujeme ode všech, tak jako od těch... bílých a oni, my jim to nikdy neřekneme – bílí a černí – jo, ale oni tady toto rádi potom vyrukují, jo. A oni asi tak, jak vám to řekla paní výchovná poradkyně, začnou operovat tady s tím, jo – Vy na nás něco vidíte – já říkám – Jaké „nás“? – jo, teď jste tady všichni děti, jo. No a tak oni potom jako sklapnou, ale že jako začnou operovat s tím, že oni jsou jako něco jiného jako, že by byli utiskováni. Takže oni jsou možná takhle vedeni z domu. Jo, že se jim a aby se jim neubližovalo, tak okamžitě, to oni třeba umí – Jo, přijde maminka – jo, hned jako začnou operovat s tím... Maminka, tak to...

### **Někaké preventivní opatření má škola, aby nedocházelo k interkulturním konfliktům?**

Preventivní... no tak – tou osvětou se to teda... třídní to řeší tak, buďto hned, jak se něco děje nebo na třídnických hodinách, že mají možnost, no a potom teda ta výchovná poradkyně, ona teda někdy na těch poradách nám něco... tam říká, tady toto k věci, že. A jak to třeba řešit. Nám jako rádi, no a potom se buďto obracíme na ni, nebo na vedení.

### **A myslíte, že zavedení multikulturní výchovy se významně podílí na prevenci?**

Tak určitě to pomůže, no... Každopádně.

### **Co si představíte pod pojmy mediace a interkulturní mediace. Dokážete si pod tím něco představit nebo jsou Vám ty pojmy neznámé?**

No... tak, kulturní. Tak oni by měli znát takové ty odlišnosti, že... my jsme jako národ nebo Slované, vyrůstali v trošku jiných podmínkách než teda ti Romové, tak třeba tam narážíme na ty informace v dějepise, kde spíš se dozví takovou informaci naučnou, bych řekla, poučnou. No a ...

Mediace. No tak, to souvisí s médii, podle mě ne. Trošku, no.

### **Vysvětlení pojmu.**

Tak, nezávislá osoba by měla jednak být jednak ten výchovný poradce nebo nakonec to vedení, ten pan ředitel, když tam potom, mm, jsme je loni tedy poslali, když už to bylo takové ostřejší, že jaksi vnesl do toho tem děckám klid. No a jinak... já nevím, tak s policií se tady řešil jeden případ, to si možná paní učitelka nevzpomněla, to jednou bylo, že tady vlastně se tady dvě děvčata, ony jsou teďka už v devítce, byly nějak tedy napadeny těmi romskými holkami, tak to byly teda hned u toho; kromě teda policie, která je postupně vyslychala, každého individuálně; byla u toho vždycky ta třídní a pak se to řešilo s rodiči. No, takže vlastně ten nestranný byl ten policista, který se teda snažil, jaksi objektivně dopátrat, proč k tomu vlastně došlo, kdy ony se potom... No nejenom, že ony se nějak slovně se napadly, ale že si teda, doslova jako, vjely holky do vlasů. Říká se, že tam jako lítaly facky a tahaly se za vlasy.

### **Dovysvětlení pojmu.**

Mhm... mm, mm...

### **S tímto pojmem mediace setkala jste se někde?**

No, tak jediné snad v rámci tady, když máme jako nějaké to vzdělávání tady ve škole. A... tak i třeba by bylo něco na těch školeních, ale tam je to tak jako nějak rozděleno – podle svých zájmů na školení a potom, co je teda jako tak ta práce s těmi dětmi, tak to jsme teda měli společně, anebo už potom, to už – jsem na to starší, takže, abych pravda řekla, tak už na ta školení moc nechodím, no. Míň teda, no, ale tak jo, no. Já říkám, ale tady toto spíš teda řešíme v rámci tady té školy, že nás teda informuje buďto paní výchovná poradkyně, nebo ředitel přímo.

### **Když je malý konflikt řešíte si ho sami, když je něco většího, zasahuje výchovný poradce jako mediátor...**

No, jo, jo, ano, přesně tak.

### **A myslíte si, že zavedení interkulturní mediace je přínosem pro školu, že to má význam?**

Tak já si myslím, že ano. No, aby se teda naučili řešit problémy, protože, já nevím, tak člověk jim říká i potom, jak budou dospělí, tak budou se setkávat s různými dětmi a nebude jim ten člověk třeba tak sympatický, ale nebudu to řešit tím, že mu budu nadávat nebo ubližovat nějakým způsobem. To se musí učit – spolu vycházet.

### **Děkuji za rozhovor.**

Respondentka 4

**Patříte do věkové kategorie pod 35 nebo nad 35 let?**

Nad 35 let.

**Jak dlouho pracujete ve školství? A jak dlouho na této základní škole?**

Po studiu jsem začala učit na této škole a jsem zde již 32 let.

**Jste spokojena s touto profesí?**

Ano s profesí ano, ale nejsem spokojena se změnami školských zákonů. Myslím, že nám značně ztížili naši práci.

**Zastáváte funkci třídního učitele?**

Ne na této pozici již nejsem. Dříve jsem bývala třídní učitelkou.

**Jsou ve Vašich třídách zastoupeni žáci – cizinci, odlišných národností či kultur? Které a v jakém počtu?**

Z cizích kultur jsou na naší škole pouze Romové. Romská minorita ve třídách tvoří mnohdy nadpoloviční většinu. A bohužel se jedná převážně o děti ze sociálně vyloučených oblastí, z romských ghett, kdy tyto rodiny jsou nepřizpůsobivé a problematické.

**Jak jsou podle Vás tito žáci přijímáni?**

No většinou se strachem. Žáci, kteří nepatří k romskému etniku, se bojí romských žáků a stejně tak nejsou nadšeni ani jejich rodiče. No, ale jsme jedinou školou v Přerově, která poskytuje vzdělání dětem, u kterých byly zjištěny speciálně vzdělávací potřeby a tak nemají jinou možnost volby. Domnívám se, že na vině je také pedagogicko-psychologická poradna, která jakmile zjistí, že dítě pochází z vyloučené lokality, už nezkontroluje jeho schopnosti, ale automaticky ho pošle k nám, i když třeba klidně má i na normální základní školu. Potom je jich ve třídě moc a troufají si na těch pár ostatních. No ono je to těžké uhlídat, když máte ve třídě jednoho, dva, tak se s nimi lépe pracuje, než když je jich moc, to už pomalu mají strach i učitelé v takové třídě vyučovat.

**Z toho, co mi říkáte, usuzuji, že dochází ke konfliktům mezi romskými a neromskými žáky.**

Ano, dochází a dost často musíme konflikty řešit.

### **Jedná se spíše o konflikty mezi jedinci nebo o skupinový konflikt?**

No..tak i tak. Ale většinou si skupinka Romů vyhlédne nějakou „neromskou obět“...oni se totiž cítí silnější, když je jich víc.

### **Asi zbytečná otázka, vyvolává konflikt spíše minorita nebo majorita?**

Na naší škole jednoznačně romská minorita. Když tak přemýšlím...ne, ne určitě tu nedošlo k případu, kdyby to bylo naopak.

### **Jak se konflikty projevují?**

Převážně agrese, šikana nějaké vynucování, vyhrožování.

### **Myslíte si, že je příčinou sporu jejich odlišná kultura?**

To ne..to si nemyslím. Oni totiž mají spory i sami mezi sebou, myslím ti Romové. Ta romská mentalita je úplně jiná jako naše, jsou horkokrevní, výbušní a tak ty spory také tak řeší.

### **Setkala jste se a popř. řešila ve své praxi spory mezi českým a ve Vašem případě romským žákem, kdy důvodem byla odlišná kultura?**

No, jak už jsem řekla, konflikty řešíme pořád, ale spíše jde o kázeňské a ty potom řešíme v rámci školního řádu. No, a pokud jde o nějaké větší, třeba krádeže, tak spolupracujeme s Policií České republiky.

### **Popište mi nějaký průběh konfliktu od jeho vzniku až po vyřešení.**

Tak většinou se žák svěří své učitelce, třídní učitel to nahlásí vedení a preventistovi, kterého na škole máme. Ten si potom ověří od ostatních dětí, jak to doopravdy bylo, protože někdy si to žáci i vymýšlejí. Když si ověří, že k tomu došlo, pozve si do školy taky rodiče toho viníka a vyrozumí je o tom. Pak jde případ do výchovné komise, kde se rozhodne, zda dostane sníženou známku chování nebo nějaký jiný trest. Pokud je to vážnější konflikt, řešíme ho za pomoci policie. Ono to je někdy lepší, má to větší efekt, protože my už pro ně nejsme ta autorita, ale když musí i s rodiči na výslech na policii, tak pak chvíli seká dobrotu... Taky si ten průběh konfliktu můžem přehrát, máme na škole kamery, ale to už žáci vědí a tak si dávají pozor, takže k těm konfliktům dochází na záchodě nebo před školou, kde kamery nejsou... No taky musím říct, že ti problémoví žáci, jako ti Romové si troufají na slabšího, ale ne na hodně mentálně postiženého, toho ne toho spíš chrání. Ať jim teda jako pořád nekřivdím.

**Po skončení a vyřešení konfliktu, jaká je reakce účastníků a jaký je mezi nimi vztah nyní?**

...slibují, někdo přestane, někdo ne. To jim potom vyhrožují někde mimo školu. Ale k napadání už nedochází. No a ti co byli napadáni, tak ti se jim vyhýbají, mají z nich strach.

**Když se na situaci podíváte zpětně, řešila byste ji stejně?**

Určitě. Ono tady v těch případech to ani nijak jinak řešit nejde.

**Jakou roli podle Vás hrají v řešení interkulturních konfliktů předsudky?**

Předsudky? To ne předsudky určitě ne. Ono se pořád hovoří o inkluzi, ale tady v Přerově inkluze není. Tady v Přerově je docela dost romských dětí a většinou je směřují sem (do školy), teda hlavně z těch problematických rodin. No dělá to pedagogicko-psychologická poradna, ale to už jsem říkala. Myslím, že pokud by ta děcka byla více rozmístěna i do dalších škol, tak by se lépe začlenila do většinové společnosti a nebyly by s nimi takové problémy.

**Co by se podle Vás mělo udělat, aby k interkulturním konfliktům nedocházelo?**

Zpřísnit zákony, chybí postihy. Oni jsou si moc dobře vědomi, že se jim nic nemůže stát. No a rodiče na jejich výchovu nestačí nebo je v tom podporují. Třeba záškoláctví. Školský zákon umožnil, aby rodiče mohli omluvit děti na tři dny. Máme tu třeba případ žáka, který má takto omluvených 300 hodin, přitom je jasné, že do školy záměrně nechodil. Ono nejde těm dětem dát přílišnou volnost, měly by dodržovat určité povinnosti. Jenže to oni nechtějí. Třeba jsme založili hudební kroužek pro děti, zvolili jsme to co je jejich kultuře blízké a co by je mohlo bavit. Probíhal každý týden ve středu. První týden přišli všichni, druhý už polovina romských dětí chyběla, a třetí týden ...už jen „bílé“ děti. Prostě oni nemají vypěstovaný nějaký návyk, pravidelně něco dělat... ano teď se mi prostě chce, tak tam půjdu... no a příště se mu již nechce.

**Jakými preventivními opatřeními Vaše škola předchází vzniku interkulturních konfliktů?**

Tak jednak zvýšenými dozory na chodbě v době přestávek. No a pak vlastně projekty, projektová výuka, besedy, osvětová činnost zaměřená na rozdílnost kultur, ale zase na druhou stranu ve větší míře je to spíš na škodu.

**Myslíte si, že zavedení multikulturní výchovy do ŠVP se významně podílí na prevenci před vznikem interkulturních konfliktů?**

No jak se to vezme. My sice seznamujeme žáky s odlišnostmi jednotlivých kultur, snažíme se je vést k vzájemné spolupráci a toleranci. Ve třídě to oni vcelku spolupracují, ale tolerantní moc k sobě nejsou a to ani ti Romové k sobě navzájem. Oni sami si mezi sebou nerozumí, neznají své dějiny, oddělují se od sebe. Třeba v Přerově je hned několik kast, Olaši, Vlaši a nevím jaké ještě a oni se spolu nebaví, každý má svou kulturu a nepustí k sobě někoho z odlišného. No a prevenci má na starosti hlavně preventista sociálně patologických jevů.

**Co si představíte pod pojmem mediace a interkulturní mediace? Říkají Vám něco tyto pojmy?**

Hm... ne nevím přesně co si pod tím představit.

**Následovalo vysvětlení pojmu. Řeší se takovým způsobem konflikty na Vaší škole?**

Ne u nás to tak nefunguje,... ani by to nešlo. My musíme autoritativně zakročit, nějaká diskuze, vyjednávání... to ne, to na ně neplatí.

**Jak se k sobě chovají účastníci konfliktu po vyřešení sporu?**

No my je potom dozorujeme a zjišťujeme, zda konflikt nepokračuje. To je hlavně úkolem preventisty. Záleží taky, o jaký konflikt se jednalo a jestli se podchytil včas, kdy ještě nedošlo třeba k fyzickému napadání.

**Myslíte si, že zavedení interkulturní mediace by bylo přínosem pro školu?**

Na jiné škole určitě. Ale to už jsem říkala, tady to nejde. Ono by to bylo pak možná ještě horší, pro ty slabší určitě. Oni by byli schopní se napadat i před tím mediátorem.

Respondentka 5

**Patříte do věkové kategorie do 35 let nebo nad 35 let?**

Do 35 let.

**Jak dlouho pracujete ve školství?**

Tři roky.

**A na této škole?**

Taky tři roky. Nastoupila jsem na ni hned po studiu.

**Zastáváte funkci třídního učitele?**

Ne, to ne.

**Jsou ve Vašich třídách, kde vyučujete, zastoupeni žáci – cizinci, odlišných národností či kultur?**

Ano máme na škole i tyto žáky.

**Můžete blíže specifikovat, o jaké menšiny se jedná a zhruba v jakém počtu?**

Tak učím na druhém stupni a v mých předmětech mám celkem asi...15 romských žáků, pak 7 Vietnamců v a jednu žákyni z Ukrajiny.

**Jak jsou podle Vás tito žáci přijímáni většinovou skupinou?**

Myslím, že většinou dobře, děti je berou jako děti, ne jako cizince. Taky je berou podle toho, jak se ve třídě chovají, ale tak berou v podstatě i českého žáka pokud se ke kolektivu chová špatně, tak ho prostě ten kolektiv nepřijme.

**Dochází ke konfliktním situacím mezi žáky majoritní a minoritní skupiny?**

Tak určitě... určitě dochází. Tak jako mezi lidmi jsou konflikty, tak i mezi dětmi, takže může dojít i ke sporům mezi těmito žáky.

**Jedná se spíše o interpersonální konflikt nebo skupinový?**

Jak kdy. Někdy mají problém mezi sebou dva žáci no a někdy se to vyhrotí tak, že do toho spadne celá třída.

**Vyvolává konflikt převážně majorita nebo minorita?**

Tak to je různé. No záleží, o co jde.

**Jak se projevují tyto konflikty?**

Převážně se jedná o nedorozumění a nějaké ty hádky. Párkrát se stalo, že došlo i na nějaký fyzický kontakt, třeba facka nebo rvačka. A hlavně Romové jsou hodně temperamentní národ a řeší to po svém. Stačí, když se na něho někdo škaredě podívá a už v tom vidí, že je mu ukřivďováno a bere to jako diskriminaci vůči sobě a už bere spravedlnost do svých ruk a spolužáka přinejmenším šťouchne.



### **Je příčinou jejich sporu odlišná kultura?**

Možná tam odlišná kultura určitou roli hraje, ale spíše se jedná o takové ty běžné konflikty, které mezi sebou žáci řeší třeba, že mu nechce poradit při písence, nebo dát opsat úkol, vulgárně mu nadá a tak...no a pak si to s ním ten dotyčný vyřídí po svém.

### **Setkala jste se nebo řešila jste ve své praxi spory mezi českým žákem a žákem hlásícím se k jiné kultuře, a byla důvodem odlišná kultura?**

Ano, už se mi stalo, že jsem řešila takový spor. Ale jednalo se o nedorozumění. Pokud bych se setkala s něčím závažnějším, obrátila bych se na výchovného poradce, který je na naší škole.

### **Můžete mi popsat tento případ. Jak to vzniklo, probíhalo a bylo řešeno?**

Stalo se to tak, že na začátku hodiny za mnou přišla žačka a řekla mi, že ji spolužačka oslovila „hej vole“. Jednalo se o vietnamskou dívku, která se do České republiky přistěhovala nedávno, nerozuměla ještě dobře česky. Bylo celkem jasné, že to bylo způsobené jazykovou bariérou, kdy Vietnamka pouze opakovala, to co někde zaslechla nebo slyšela u jiných. Zavolala jsem si obě dívky k sobě a to co jsem si myslela, se potvrdilo. Vysvětlila jsem jí, že u nás se tak sice mládež oslovuje, ale není to správné a je to neslušné slovo. No a pak se spolužačce omluvila a bylo to.

### **Jaký je jejich vztah nyní, po urovnání sporu?**

No, myslím, že jsou dobré kamarádky. Oni byly kamarádky i předtím, seděly spolu v lavici.

### **Jak se na situaci díváte s odstupem času, myslíte, že byste ji řešila stejně?**

Tak určitě.

### **Jakou roli podle Vás hrají v řešení interkulturního konfliktu předsudky?**

...no to je těžké, možná v některých případech. Když se třeba něco ztratí, tak hned je podezřelým Rom, tady by to mohlo být brané jako předsudek. Ale myslím, že spíš u těch dětí to tak není, oni ty předsudky nějak neřeší, teda pokud to v nich cíleně nepěstují rodiče.

### **Co by se podle Vás mělo dělat, aby k interkulturním konfliktům nedocházelo?**

No toho je hodně. Především děti seznamovat s odlišnou kulturou a to již v raném věku, samozřejmě. Vést je k tomu, aby se nebály spolu být, komunikovat. Aby k sobě byly více tolerantní. A také se víc věnovat tomu, aby uměli konflikty řešit, to je důležité. Já třeba

učím občanskou výchovu a tak se snažím dětem přiblížit hlavně ty kultury, se kterými se u nás mohou setkat. Taky dám prostor žákům z minorit, aby ostatním povyprávěly jaké je to u nich, třeba co jedí, jak slaví svátky a tak.

### **Jakými preventivními opatřeními škola předchází vzniku interkulturních konfliktů?**

No určitě nějaká osvětová činnost, pořádají se třeba Dny vietnamské nebo romské kultury, kdy se promítají filmy s touto tematikou, a pak se taky vystavují předměty této kultury a tak. Mohou se také zapojit rodiče těchto žáků, což si myslím, že je také důležité. No a pak v těch hodinách hlavně teda v občanské nauce a zeměpisu, tam je na to prostor taky.

### **Myslíte si, že zavedení multikulturní výchovy do ŠVP se významně podílí na prevenci před vznikem interkulturních konfliktů?**

Tak určitě, no... multikulturní výchova má význam, no ona je obsažena vlastně ve více předmětech jo a je důležité, aby žáci znali i ty odlišné kultury, protože... spolu žijeme a musíme spolu vycházet, jo a pokud se budeme znát a budeme spolu vycházet, tak pak i těch konfliktů bude méně.

### **Co si představíte pod pojmy mediace a interkulturní mediace?**

No tak mediace tak, to je řešení nějakého konfliktu za pomoci mediátora, který ale nerozhoduje, jen dohlíží na ten konflikt. No a výsledkem je dohoda, která vyhovuje oběma. A interkulturní je potom spor mezi odlišnými kulturami, myslím si.

### **Kde jste se setkala s těmito pojmy?**

Při studiu na vysoké škole.

### **Je interkulturní mediace na Vaší škole realizována?**

No někdy se mediací konflikt řeší, někdy to však nejde, to záleží na tom, čeho se týká.

### **Jakým způsobem proces probíhá?**

No dohodne se termín, kdy přijdou ti dva žáci, co mají konflikt. Pak každý řekne svoji verzi, jak to vidí on, jo. No a pak hledají společné řešení, většinou se na výsledku dohodnou. Na to všechno dohlíží nějaká nezávislá osoba, teda ten mediátor.

### **Kdo je mediátorem?**

No to je různé. Pokud je to jen nějaká maličkost, tak učitel nebo třídní učitel, protože za tím většinou ten žák jde, který má problém, jde. Pokud jde o něco vážnějšího, tak to řeší

výchovný poradce, ten také spolupracuje s rodiči, těch žáků, kterých se to teda týká, nebo ředitel školy. No a, pokud jde o extrémní případ, tak se to oznamuje také na policii, čili mediátorem může být učitel, třídní učitel, ředitel nebo taky policista.

**Jaké by podle Vás měl mít mediátor schopnosti a dovednosti?**

Tak měl by být nestranný a neutrální, neměl by se přiklánět na žádnou stranu. Pak by měl být objektivní... komunikativní...a měl by umět naslouchat. No a taky by mu měli žáci důvěřovat.

**Jaké jsou výsledky využití interkulturní mediace na Vaší škole?**

Já myslím, že dobré, ale na to by Vám přesně odpověděl výchovný poradce, ten si vede statistiku.

**Jak se k sobě chovají účastníci po vyřešení sporu? Myslíte si, že pro ně bylo řešení problému formou mediace prospěšné?**

Zase musím mluvit jen za sebe, já jsem zase těch konfliktů neřešila až tak moc, jo. Ale chovají se k sobě pěkně, vycházejou spolu. A myslím, že mediace pro ně byla přínosem, už jen proto, že si ten problém vlastně vyřešili sami a nikdo to za ně nerozhodoval.

**Myslíte si, že zavedení interkulturní mediace je přínosem pro školu?**

Tak určitě ano. Učí se tím vlastně spolu komunikovat, taky spolupracovat, řešit problém... nebát se toho, neutíkat před konfliktem, ale řešit ho v tomto směru se vlastně připravují na budoucí dospělácký život. Taky si vlastně jako dospělí připadají, protože za sebe rozhodují sami, ne autorita, takže cítí jakousi zodpovědnost.